

Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

O Ensino da História para o século XXI: Uma perspetiva sustentada na teoria das Inteligências Múltiplas

Duarte Nuno Monteiro Duarte

M

2019



Duarte Nuno Monteiro Duarte

O Ensino da História para o século XXI:

Uma perspetiva sustentada na *teoria das Inteligências Múltiplas*

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia

Orientadora de Estágio, Professora Maria Albertina Nunes Viana

Supervisora de Estágio, Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2019

O Ensino da História para o século XXI:

Uma perspetiva sustentada na *teoria das Inteligências Múltiplas*

Duarte Nuno Monteiro Duarte

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia.

Orientadora de Estágio, Professora Maria Albertina Nunes Viana.

Supervisora de Estágio, Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Membros do Júri

Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Ana Isabel Quelhas da Fonseca Marques Guedes
(especialista) – Colégio Luso-Internacional do Porto

Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

A ti, pai, por ser tu.

A ti, Afonso, por seres eu

Sumário

Declaração de honra	7
Agradecimentos.....	8
Resumo.....	10
Abstract	11
Prólogo	12
Introdução	15
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	21
1.1. <i>Inteligência</i> ... Que <i>Inteligência(s)</i> ? – Um olhar diacrónico sobre a concetualização das aptidões intelectuais humanas	22
1.1.1. A <i>Inteligência</i> , da Antiguidade Clássica ao século XX	23
1.1.2. A <i>Inteligência</i> no século XX.....	25
1.1.3. Algumas considerações conclusivas... e uma escolha!.....	33
1.2. A <i>Inteligência</i> segundo Howard Gardner.....	39
1.2.1. Apresentação das múltiplas “ <i>Inteligências</i> ”	41
1.2.2. Sustentação teórico-metodológica da identificação de “ <i>Inteligências</i> ”, por Gardner.....	49
1.2.3. O impacto da <i>teoria das Inteligências Múltiplas</i> na definição de <i>Inteligência</i>	54
1.2.4. Críticas à <i>teoria das Inteligências Múltiplas</i>	55
1.3. Aplicação das <i>Inteligências Múltiplas</i> no contexto educativo	59
1.3.1. Aplicação educativa segundo Gardner	60
1.3.2. O contributo de outros investigadores/educadores.....	62
1.3.3. Algumas considerações conclusivas... ..	64
Capítulo 2 – Enquadramento de Aplicação.....	67
2.1. Contextualização disciplinar	68
2.1.1. Uma perspetiva de Ensino da História	69
2.1.2. Ensino da História e <i>Inteligências Múltiplas</i>	73
2.2. Contextualização curricular.....	75
2.2.1. As estruturas curriculares	76
2.2.2. A conjuntura curricular	79
2.3. Contextualização do Estágio	82
2.3.1. A escola.....	82
2.3.2. As turmas.....	84

2.3.3. O núcleo	85
2.4. Apresentação da amostra.....	86
2.4.1. O questionário	88
2.4.2. O “perfil de inteligência” dos alunos do 11.º ano	89
2.4.3. O “perfil de inteligência” do aluno de Humanidades do 11.º ano	95
Capítulo 3 – A Intervenção	97
3.1. As propostas	98
3.1.1. O 1.º “caso-prático”	100
3.1.2. O 2.º “caso-prático” para o 11.º X.....	102
3.1.3. O 2.º “caso-prático” para o 11.º Y.....	107
3.2. Os resultados	108
3.2.1. O 1.º “caso-prático”	109
3.2.2. O 2.º “caso-prático” para o 11.º X.....	120
3.2.3. O 2.º “caso-prático” para o 11.º Y.....	129
3.3. Algumas conclusões.....	131
3.3.1. Metodologia e aplicação.....	131
3.3.2. Resultados e classificações.....	136
3.3.3. Principais implicações.....	140
Considerações finais.....	143
Epílogo	149
Fontes Institucionais.....	151
Referências bibliográficas	151
Referências hemerográficas	156
Referências eletrónicas.....	157
Índice de gráficos e figuras	158
Índice de quadros	159
Lista de abreviaturas e siglas.....	160
Anexos.....	161

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 2019

Duarte Nuno Monteiro Duarte

Agradecimentos

À Professora Albertina Viana, pela confiança, apoio, compreensão, disponibilidade e exemplo. E, acima de tudo, por ser a professora que é - depois de tantos anos de desgaste, consegue trazer sempre algo de novo para cada aula. É uma verdadeira inspiração.

Ao Professor Luís Grosso Correia, pela orientação, interesse, disponibilidade, confiança, respeito, e por ser capaz de mostrar o que nem sempre é visível – novos caminhos, novas abordagens, novos horizontes.

À Professora Cláudia Pinto Ribeiro, pelo exemplo de resiliência, profissionalismo e compromisso, e pelo *know-how* e inspiração em termos didáticos e de condução das aulas.

Ao Professor Luís Alberto Alves, pela influência em termos de Educação Histórica.

A todos os docentes do Mestrado, pelas aprendizagens que permanecerão.

À Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, na pessoa do seu diretor, o Professor Álvaro Santos, pela forma como nos acolheu e nos deu todas as condições para ser bem sucedidos.

À dona Leónia Sampaio e à professora Maria João Santos, pela disponibilidade e paciência.

Aos meus colegas de Estágio, Marco Costa e Helena Costa, pelo companheirismo e inspiração.

À Ana Rita, à Joana, ao Bruno, à Paula, à Juliana, à Marta, à Joana, à Mariana, à Ana, à Diana, à Alexandra, ao António e à Susana, colegas de Mestrado, pelos momentos de partilha e amizade.

À Cátia, pela compreensão, apoio e inspiração.

Ao Afonso, pela compreensão, mesmo quando perguntava, com ar desgostoso: “Papá, vais trabalhar outra vez?”, e por fazer com que tudo valha a pena e com que nada seja demasiado importante.

Aos meus pais, irmão e tia, pela ajuda e paciência.

A Howard Gardner, pelo saber, inspiração, consideração e disponibilidade.

Aos alunos do 9.º ano, pela aceitação e pela aprendizagem que proporcionaram.

À Ana, à Ana, à Ana, à Ana, à Andreia, à Beatriz, ao Bruno, à Carla, à Cátia, ao Daniel, ao Daniel, à Daniela, ao David, à Diana, ao Diogo, ao Edgar, ao Gabriel, à Gabriela, à Gabriela, ao Gonçalo, ao Gonçalo, ao Gonçalo, à Helena, ao Igor, à Inês, à Inês, à Inês, à Isabel, ao Ismael, à Jéssica, à Joana, ao João, ao João, ao João, ao João, ao José, ao Lulunzi, à Mafalda, ao Marcos, à Margarida, à Margarida, à Mariana, à Mariana, à Mariana, à Marta, à Melissa, à Paula, ao Pedro, ao Pedro, ao Pedro, à Rafaela, à Raquel, à Rita, ao Samuel, ao Sérgio, à Sónia, ao Vasco e ao Vasco, porque este trabalho é, sobretudo, vosso, e de cada um de vós.

Resumo

Em julho de 2017, foi homologado, pelo Secretário de Estado da Educação do Governo de Portugal, o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, documento que se pretende orientador de toda a ação educativa portuguesa, e que promove um ensino centrado no desenvolvimento de competências.

Neste trabalho tenciona-se mostrar de que forma se pode atuar segundo esses pressupostos no Ensino da História. Esse método de trabalho, aqui apresentado, está sustentado numa conceção abrangente, plural, completa e multidimensional das capacidades intelectuais humanas, decorrente da *teoria das Inteligências Múltiplas*, de Howard Gardner.

Partindo-se de um suporte teórico sólido, conjugado com um enquadramento de aplicação consistente, chega-se a resultados tangíveis, baseados nos trabalhos realizados pelos alunos.

No relatório é explanada uma perspetiva de Ensino da História, sustentada na *teoria das Inteligências Múltiplas*, englobando-se as suas principais implicações didático-pedagógicas, procedimentais e avaliativas.

Ao longo da intervenção, os alunos vão trabalhando de acordo com a perspetiva desenhada, e acabam por demonstrar a validade dessa forma de trabalhar, através dos resultados que são obtidos, no âmbito das propostas elaboradas.

A “descoberta guiada” revela-se pertinente e sólida. A correspondência entre a conceção de *Inteligência* definida e os métodos de trabalho escolar estabelecidos evidencia-se de forma natural e consistente.

Palavras-chave: Inteligência; Inteligências Múltiplas; Educação Histórica; Ensino-aprendizagem; Diferenciação pedagógica.

Abstract

In July 2017, the State Secretary for Education of the Government of Portugal approved *The students' profile at the end of the compulsory education*, a document that is intended to guide all Portuguese educational activities, and which promotes a view of education focused on the development of competences.

In this paper, it is intended to show how one can act according to these presuppositions in History Teaching. This work method, presented here, is based on a comprehensive, plural, complete and multidimensional conception of human intellectual capacities, derived from Howard Gardner's *Multiple Intelligences' theory*. Starting from a solid theoretical support, combined with a consistent application framework, tangible results are obtained, based on the students' work.

In the report, a History Teaching's perspective is presented, based on *the Multiple Intelligences' theory*, encompassing its main didactic-pedagogical, procedural and evaluative implications.

Throughout the intervention, the students work according to the designed perspective, and end up demonstrating the validity of this way of working, through the results that were obtained, within the framework of the proposals.

The "guided discovery" is shown relevant and solid. The correspondence between the defined *Intelligence* conception and the established school work methods was evidenced in a natural and consistent way.

Keywords: Intelligence; Multiple Intelligences; Historical Education; Teaching-learning process; Differentiated instruction.

Prólogo

*Ai que prazer
Não cumprir um dever,
Ter um livro para ler
E não o fazer!
Ler é maçada,
Estudar é nada.
O sol doira
Sem literatura.
O rio corre, bem ou mal,
Sem edição original.
E a brisa, essa,
De tão naturalmente matinal,
Como tem tempo não tem pressa...*

*Livros são papéis pintados com tinta.
Estudar é uma coisa em que está indistinta
A distinção entre nada e coisa nenhuma.*

*Quanto é melhor, quanto há bruma,
Esperar por D. Sebastião,
Quer venha ou não!*

*Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças,
Flores, música, o luar, e o sol, que peca
Só quando, em vez de criar, seca.*

*O mais do que isto
É Jesus Cristo,
Que não sabia nada de finanças
Nem consta que tivesse biblioteca...*

Fernando Pessoa

Tal como notou o poeta na sua época, a leitura e o estudo não seriam as atividades prediletas dos seus contemporâneos. De resto, tal realidade não será muito diferente da que nos deparamos nos dias de hoje. Por exemplo, atentando nas respostas dos 58 alunos do 11.º ano de escolaridade, que fizeram parte do universo de estudo do presente relatório, a um item de um questionário que pretendia verificar até que ponto o aluno gostava de ler (Anexo 1), percebe-se que a larga maioria dos discentes (64 %) não revela grande gosto pela leitura – 37 estudantes admitem apenas retirar algum prazer da leitura “raramente” ou “algumas vezes”, enquanto somente 21 o fazem com frequência ou quase sempre (Anexo Digital). Importa sublinhar que são alunos da área das Humanidades e dos quais, à partida, se esperaria que pudessem ter uma maior predisposição para a leitura. E se para a leitura a realidade é assim, imagine-se para o estudo...

É sabido que Pessoa tinha a particularidade de conter, em si, várias “pessoas”, cada qual com as suas singularidades e características específicas, embora todas se destacassem no âmbito da escrita. Desafortunadamente, os humanos, por norma, não têm essa condição tão favorável, acabando por fruir cada um das suas próprias características, com as suas qualidades e os seus defeitos muito singulares, tendo mais facilidades para determinadas tarefas e mais dificuldades para outras. Os sujeitos são, sim, diversos entre si, com propensões e predisposições distintas – e essa diversidade é, indiscutivelmente, uma das riquezas inerentes à natureza humana.

Conhecendo essa variedade, e querendo promover um mundo cada vez mais justo, e onde a igualdade de oportunidades seja a norma, fará sentido insistir em que todos façam as mesmas coisas, da mesma forma? Focalizando na Educação, faz sentido que se promova um Ensino em que exista somente uma forma de aprender e apenas uma forma de se ser avaliado, isto para indivíduos tão diferentes?

É absolutamente natural que se queira que todos saibam escrever e expressar-se através da escrita, na medida em que esta é, claramente, a forma de comunicação típica do ensino, sendo, também, praticamente indispensável no mundo em que vivemos. No entanto, não relevar outros talentos e outras formas de se ser inteligente, mais afastadas do tradicional, além de injusto – numa sociedade que se quer inclusiva e equitativa -,

parece representar um enorme desperdício, em termos de aproveitamento dos recursos humanos existentes.

E talvez por isso – por não se sentirem confortáveis a responder àquilo que lhes é pedido, e por não se sentirem valorizados a realizar aquilo que melhor dominam – os jovens de hoje sentem-se desmotivados e não gostam da escola (ou pelo menos das aulas), evitando, com isso, ler e estudar.

Num outro âmbito, várias vicissitudes do mundo atual acabam, igualmente, por trazer novos desafios para as sociedades contemporâneas, sendo que a instituição Escola deve desempenhar um papel fundamental na resposta a dar a estas mesmas circunstâncias.

A proliferação das *fake news*, que acabam por ter influência, por exemplo, em termos eleitorais (Grice, 2017 janeiro 18), é uma preocupação bem real. E, tendo estas um papel determinante na sua difusão, as próprias redes sociais, possibilitam, ainda, a manipulação das massas por parte de certas organizações, como se viu com o caso da *Cambridge Analytica* (Lopes, 2018 dezembro 29). Nota-se, ainda, um aumento da crispação nas sociedades ocidentais, que, afetadas pela crise de 2008, têm vindo a vivenciar um crescimento dos populismos e uma busca de soluções mais extremadas (Barreto, 2018, setembro 10) – um certo desencanto pelas respostas tradicionais, ao centro, tem levado a uma busca por novos caminhos, mais nos extremos do espectro político-social. Mesmo no discurso, e até na comunicação quotidiana, esse extremismo crescente tem-se verificado – indo da ditadura do politicamente correto à anarquia do irrazoável. Em acréscimo, flagelos como o dos refugiados, vêm colocar ainda mais à prova o mundo em que vivemos.

Também por tudo isto se pede que a Escola tenha um papel ativo, contribuindo para a formação de cidadãos atentos, críticos, informados e tolerantes, que promoverão sociedades justas, conscientes, desenvolvidas, cooperantes, inclusivas e humanistas.

Parece, então, claro que o século XXI exige uma nova forma de olharmos para as capacidades intelectuais humanas e para a Educação. De resto, no plano educativo, as Humanidades deverão desempenhar um papel determinante na edificação de um futuro íntegro e humanista, e a Educação Histórica e o Ensino da História, por toda a sua abrangência e alcance, terão que assumir uma posição de destaque neste processo.

Introdução

Gustav Mahler afirmava que “compor uma sinfonia é construir o mundo” (citado em Jenkins et al., 2007/2013, p. 319), de forma a sublinhar o papel diferenciador da música. De resto, no dia-a-dia, é possível verificar vários exemplos de indivíduos que se destacam pela sua capacidade de resolver problemas através da música – por exemplo, a pianista Maria João Pires, durante um espetáculo em Amesterdão, em 2008, ficou em pânico quando percebeu que o concerto que teria de tocar não coincidia com o da partitura que tinha preparada. O certo é que, valendo-se da sua *Inteligência Musical*, tocou, de cor, sem errar uma única nota, o concerto de Mozart que era suposto (“This pianist learned”, 2018, junho 12).

Já García Márquez (1992/1998), “puxando a brasa para a sua sardinha”, referiu que “[escrever] é talvez o estado humano que mais se parece à levitação” (p. 5). Essa aptidão *linguística*, além da escrita, está também presente na forma como grandes oradores, como Martin Luther King Jr., conseguiram, através do discurso, cativar, sonhar, e fazer sonhar milhares de pessoas.

Chico Buarque, que tão bem conjuga o saber musical com o linguístico, acabou por sublinhar um outro saber, mais *corporal-cinestésico*, quando ressaltou que “[o futebol] acima dessas artes todas... Não que eu considere o futebol uma arte superior. Mas há certos momentos de genialidade do futebol, daquela capacidade de improviso, alguns relances que acontecem no futebol, que artista nenhum consegue produzir” (citado em Homem, 2009, p. 261). A forma como Charlie Chaplin usava o corpo, o movimento e as expressões para fazer rir, olhando sempre de forma crítica para o seu tempo, exemplifica o potencial do talento corporal.

Descartes exclamava, exaltando a dimensão *lógico-matemática*, que “só existe o matematizável” (citado em Cordón & Calvo Martínez, 1995/2016, p. 341). E é o raciocínio lógico-matemático que vai fazendo avançar, todos os dias, em termos técnicos, o nosso mundo, com novas descobertas, que vão abrindo espaço a novas oportunidades.

Por outro lado, o psicanalista alemão Erich Fromm, punha a tónica no desenvolvimento *intrapessoal*, referindo que “a principal tarefa do Homem é dar à luz a

si mesmo” (citado em AAVV, 2012/2018, p. 124). Um exemplo paradigmático de uma capacidade intrapessoal vincada está no futebolista Cristiano Ronaldo, que desde cedo estabeleceu objetivos muito ambiciosos, mas que acabaram por se mostrar realistas, pois desde logo compreendeu, também, que para chegar onde ambicionava teria que trabalhar mais, e mais, e mais. Conhecendo-se a si mesmo, fez o que devia para chegar onde podia.

Já o psicólogo Martin Seligman realça a importância da dimensão *interpessoal*, sugerindo que “as relações sociais não garantem a felicidade, mas esta não parece acontecer sem elas” (ibidem, p. 200). Essa capacidade interpessoal faz com que líderes, como Nelson Mandela, percebam exatamente o que deve ser feito pelo bem dos outros, e ajudem a transformar o mundo num local melhor.

Fernando Pessoa, no “Guardador de Rebanhos”, de Alberto Caeiro (1914), “o único poeta da Natureza”, mostra-nos uma visão *naturalista* do mundo, ao defender que “a luz do sol vale mais que os pensamentos de todos os filósofos e de todos os poetas” (citado em Pessoa, 2006, p. 121). Esse olhar, de resto, faz com que, ao longo dos tempos, indivíduos marcadamente naturalistas se apercebam das dinâmicas da Natureza, tal como o músico Thom Yorke, que, ao depreender as consequências do “aquecimento global”, foi-nos alertando para essa realidade, através das suas letras provocadoras, sugerindo, por exemplo, que um dia “navegaremos até à lua” (vide *Sail to the Moon*, 2003).

Outro artista que compreendeu o enorme poder do seu ofício foi Pablo Picasso, ao declarar que “a pintura não foi feita para decorar habitações – é um instrumento ofensivo, na defesa contra o inimigo” (1943, citado em Danchev, 2010, Maio 8). De resto, uma aptidão *visuo-espacial* é, também, necessária para qualquer cirurgião que, todos os dias, tente salvar uma ou outra vida.

Todos estes talentos, todas estas capacidades, todas estas aptidões intelectuais, são claramente reconhecidas e verificáveis, no dia-a-dia, e conhecem-se inúmeros exemplos de modos de atuar de forma inteligente para cada uma delas – quer a um nível mais transcendental, como, por exemplo, um nadador da Guarda Costeira que deve resgatar uma vítima de um naufrágio, perdida em alto mar, utilizando a sua capacidade espacial; como a um nível mais terreno, como um pai que, através dessa mesma capacidade de orientação, tenta encontrar a secção das fraldas num supermercado renovado.

Todas as pessoas possuem, em maior ou menor medida, todos estes tipos de aptidões. Todavia, revelam-se mais aptos numas do que noutras: por exemplo, há pessoas que têm um sentido de orientação apurado e demonstram muita facilidade para decorar lugares, mas que revelam muita dificuldade com os números e são péssimos a decorar datas; por outro lado, há pessoas que são ótimas com números e possuem um raciocínio lógico sagaz, mas que sentem dificuldades quando tentam aprender um novo idioma.

As pessoas são diversas (intelectual e culturalmente falando). E essa diversidade é, importa reafirmar, uma das maiores riquezas da espécie humana. As pessoas pensam, comunicam, valorizam situações/elementos, abordam problemas e respondem a solicitações de forma distinta. Porque é que haveriam de aprender da mesma forma? E mais, porque é que tanto potencial humano é desvalorizado num contexto escolar?

Tudo se deve a uma visão unitária e redutora da *Inteligência* humana, pois verifica-se uma sobrevalorização das dimensões lógico-matemática e linguística. Outros campos, outros saberes, como o musical, o corporal, o inter e intrapessoal, o naturalista e o visuo-espacial são praticamente ignorados – alguns possuem “disciplinas específicas” (veja-se Educação Física ou Educação Visual), mas que acabam por ser, também elas, redutoras em termos de potencial intelectual, na medida em que não se aproveitam as destrezas referidas em áreas do saber mais abrangentes (e essas aptidões vão muito além do simples saber técnico). Não se devem compartimentar as aptidões intelectuais, até porque, como se verá, estas funcionam em conjunto, em qualquer tarefa minimamente complexa.

Focando na disciplina de História, transparecem as diversas aptidões intelectuais referidas – veja-se a importância, em termos didáticos e substantivos, das narrativas, dos quadros cronológicos, dos mapas, da empatia, dos testemunhos, das músicas, das imagens, das ações, etc.. Há todo um potencial que urge ser aproveitado.

Ainda para mais numa altura em que se apregoam as competências, ao invés dos conhecimentos, e se valoriza o processo, em detrimento de uma obsessão pelo produto, parece claro que não faz sentido olhar para as capacidades intelectuais humanas de forma redutora. E urge dar as mesmas hipóteses de sucesso (igualdade de oportunidades) a todos os estudantes – se todos são diferentes, cada um deve ter a possibilidade de se expressar e de se mostrar competente da forma que lhe for mais adequada (só assim a valorização

do processo fará sentido e será justa).

É com este pressuposto que se apresentará uma perspectiva de Ensino (fundido, sempre, com a aprendizagem) da História, sustentada na *teoria das Inteligências Múltiplas* de Howard Gardner – teoria que vai de encontro a uma visão multidimensional e plural das capacidades intelectuais humanas, parecendo fazer total sentido relativamente ao modo de atuação inteligente com que nos vamos deparando, nas vivências de cada dia.

Esta perspectiva, aqui esmiuçada, foi, na medida do possível, implementada no contexto do Estágio de Iniciação à Prática Profissional, na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, em Valadares, no âmbito do Mestrado em Ensino de História, da FLUP, por meio de uma intervenção didático-pedagógica a duas turmas do 11.º ano.

Assim sendo, definiram-se algumas questões de partida, que deveriam guiar toda a investigação-ação implementada. Desde logo, “o que é a *Inteligência*?”. Outra questão, relacionada com a anterior, e que seria sempre indispensável é: “Faz sentido falarmos em *Inteligências Múltiplas (IM)*?”. Chegando à conclusão de que a resposta seria afirmativa, importaria saber “Que tipo de “*Inteligências*” os alunos revelam, predominantemente?” e “De que forma se poderá determinar o “perfil de inteligência” de cada aluno?”.

Seguidamente, dever-se-ia ir filtrando mais o foco para o objeto específico de estudo, tentando averiguar “Quais as implicações (e perigos) da adoção de um processo de ensino-aprendizagem sustentado na *teoria das IM*?” e depreender “Quais as potencialidades de um método de trabalho escolar, em História, de acordo com as *IM*?”. Depois, importava inferir se “O currículo vigente viabiliza uma abordagem centrada nas *IM*?” e se “Os estudantes estão preparados para trabalhar com base nas *IM*?”.

Todas estas “questões-orientadoras”, mais procedimentais, desembocariam, sempre, numa interrogação mais concetual: “Que Ensino de História se exige para o século XXI?”. No presente relatório apresentar-se-á uma possível resposta.

Importa realçar a existência de vários constrangimentos de natureza logística e formal, de entre os quais se destaca, claramente, a impossibilidade de se desenvolver um trabalho contínuo e sistemático com a “amostra”, limitando uma investigação mais aprofundada. Ciente desses obstáculos, optou-se por se desenvolver um trabalho tão abrangente quanto possível (não se podendo aprofundar, importaria elucidar). Tendo-se

notado alguma falta de informação, e reconhecido o conhecimento simplista e estereotipado que, na generalidade, se verificava relativamente à teoria de Gardner (pese embora já a existência de alguns trabalhos académicos com acercamentos interessantes – vide Pinto, 2016), tentar-se-ia apresentá-la, de uma forma consistente e completa, bem como evidenciar as suas implicações e demonstrar a sua exequibilidade prática, em contexto escolar.

Assim, optou-se por se organizar o relatório em três capítulos: o “Enquadramento Teórico”; o “Enquadramento de Aplicação” e “A Intervenção”. O primeiro capítulo com um teor marcadamente teórico – em volta da definição de *Inteligência* e respetivas implicações; o segundo capítulo a fazer a ligação entre a teoria e a prática – com os dois primeiros subcapítulos de natureza mais teórica (em volta da disciplina e do currículo de aplicação da intervenção, e sua relação com o conceito de *Inteligência* definido) e os dois seguintes a apontar para a aplicação prática (escola e amostra/turmas); e o terceiro capítulo de natureza claramente prática – onde se aborda a intervenção, propriamente dita.

Deste modo, começar-se-á por um debruçar em volta da definição de *Inteligência*, apresentando diferentes perspetivas concetuais, na sua evolução diacrónica, e focalizando, de seguida, o século XX. Depois, explanar-se-á o conceito de *Inteligência* defendido por Howard Gardner, que guiará toda a intervenção. Finalizar-se-á o primeiro capítulo apurando de que forma a *teoria das IM* tem sido aplicada no âmbito educativo.

O suporte teórico para o primeiro capítulo baseou-se, como seria óbvio, em material vinculado a Howard Gardner (bibliografia, entrevistas, palestras, etc.). Também se utilizou bibliografia de outros psicólogos – contrários às ideias de Gardner, como Deary (um *psicométrico* assumido), ou com ideias apenas não coincidentes, mas relativamente próximas, como Goleman (com a suas *Inteligências Emocional e Social*) -, além de obras de síntese referentes ao conceito de *Inteligência*. Outra fonte teórica relevante prendeu-se com autores que sintetizaram as implicações da *teoria das IM* para o contexto educativo, e que procuraram demonstrar a sua aplicação na prática escolar (por exemplo, Armstrong; Heacox; Campbell, Campbell & Dickinson; ou Silver, Strong & Perini).

O segundo capítulo estará dividido, como referido, em quatro subcapítulos. O primeiro será referente à contextualização disciplinar (expondo uma perspetiva de Ensino

da História e abordando a sua hipotética compatibilidade com as *IM*); o segundo apresentará uma contextualização curricular (das estruturas e da conjuntura); o terceiro servirá para contextualizar o estágio (escola, turmas e núcleo); o último subcapítulo já apresentará a amostra (o “público-alvo” da intervenção). Ou seja, aqui será concretizada a ligação entre a teoria e a prática – contendo dois subcapítulos com forte componente teórica (mas a apontar para a prática, para a aplicação) e outros dois já a fazer a “apresentação” da parte prática, que resultará na intervenção.

A base de sustentação teórica para o segundo capítulo centrou-se, no que concerne à contextualização disciplinar, em autores como Barca, Dominguez Castillo ou Rüsen, bem como nos tão “próximos” Alves, Correia e Ribeiro, que tanto contribuíram para o moldar da perspectiva aqui apresentada. Relativamente à contextualização curricular, as principais referências foram Correia e Martins, além de documentos orientadores e legislativos, concernentes à administração central. Para a contextualização do estágio utilizou-se documentação municipal e escolar.

No terceiro capítulo, referente à intervenção propriamente dita, serão apresentadas as propostas (e sustentação metodológica das mesmas), sob forma de “casos-práticos”, os resultados e algumas conclusões relativas à aplicação prática dos exercícios propostos.

Este capítulo, claramente prático, teve como principal suporte, como não podia deixar de ser, o material desenvolvido pelos alunos.

No final, restarão algumas considerações em volta de todo o trabalho realizado e das perspectivas que o mesmo sugere.

De realçar que, no sentido de se avalizarem as possíveis conclusões a retirar da intervenção, se procurou recolher algum *feedback* junto do próprio Howard Gardner (de quem mais?), que, de resto, se revelou bastante disponível e acessível (vide Anexo 35).

Concluído o relatório, espera-se ter sido possível transmitir uma perspectiva de Ensino da História, sustentada na *teoria das IM*, ciente dos seus desafios e das suas exigências, tanto disciplinares como sócio-culturais, e capaz de desempenhar o seu papel no mundo atual, tendo por base uma conceção plural, multidimensional e completa das capacidades intelectuais humanas, que possa culminar na promoção de uma cidadania consciente, informada, crítica, inclusiva, democrática, interventiva e humanista.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

O objetivo primordial, traçado logo à partida, de todo o trabalho a realizar em contexto de estágio foi o de valorizar o papel dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, tornando-os nos agentes centrais da construção do seu próprio saber, e tentando potenciar as qualidades de cada um – além de procurar esbater, ao máximo, os seus pontos menos positivos. Isto porque se acredita, tal como nos mostrou Paulo Freire (1970/2003), que “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente” (p. 68).

Toda esta visão, centrada mais no indivíduo (aluno) do que na turma como um todo homogéneo, teve como base teórica e procedimental a *teoria das IM* de Howard Gardner. De facto, uma conceção pluralista da mente tende a elevar um novo conceito de Educação, mais centrado no indivíduo, em contraste com a conceção “tradicional” unidimensional da mente, que tende a promover uma visão uniforme da escola, das turmas, das estruturas e das práticas (pedagógicas, didáticas, avaliativas, etc.).

Foi, então, ao se perceber a correspondência evidenciada entre esta visão do processo de ensino-aprendizagem e a teoria de Gardner, bem como todas as potencialidades que essa confluência poderia oferecer, que se optou por trabalhar de acordo com as *IM* ao longo de todo o Estágio, com especial incidência nos “casos-práticos” propostos.

Tendo isto em linha de conta, torna-se necessário compreender, não só o que Howard Gardner propõe neste âmbito, como, também, as principais críticas que são apontadas às suas ideias – de modo a identificar algumas lacunas ou pontos mais discutíveis/polémicos das mesmas –, e de que forma a sua teoria pode ser posta em prática. No entanto, antes de se poder explorar a *teoria das IM* de Gardner, é indispensável discutir o conceito de *Inteligência per se*.

1.1. *Inteligência...* Que *Inteligência(s)*? – Um olhar diacrónico sobre a concetualização das aptidões intelectuais humanas

Onde todos pensam da mesma forma, ninguém pensa de verdade.

Walter Lippmann (1915)

É perfeitamente natural – e de salutar – que, num domínio tão complexo como o da conceção/definição de *Inteligência*, haja opiniões divergentes, ainda para mais compreendendo o tempo longo da História. Assim, vários filósofos e, mais recentemente, psicólogos, antropólogos e neurocientistas têm apresentado diversas conceções de *Inteligência*, ao longo do tempo, sendo que, mesmo nos dias de hoje, não há uma definição que recolha qualquer tipo de unanimidade. Contudo, essas divergências de opinião vão enriquecendo o debate, que teve um incremento significativo, em termos de propostas e de abordagens, durante o século passado (Gardner, Kornhaber, & Wake, 1996/2003).

De facto, até ao século XIX, as questões relacionadas com a *Inteligência* e com a mente pareciam estar apenas na órbita dos filósofos. Porém, com o desenvolvimento da Psicologia Experimental, seguido da Neurociência, e, a partir de meados do século XX, com um importante contributo da computação e da *Inteligência Artificial (IA)*, em termos de ciência cognitiva, outros intervenientes, já referidos, passaram a explorar este campo, transformando a “ciência da mente” numa área transdisciplinar. E esta nova condição acabou por potenciar este campo tão complexo, até porque, como notou Gardner (1985/2002), a invenção da ciência cognitiva resultou num “maravilhoso estímulo para a filosofia e, por outro lado, a filosofia [funcionou] como uma ajuda indispensável aos cientistas empíricos” (p. 128).

Essa transdisciplinaridade, de resto, acabou por promover um maior e mais rápido desenvolvimento dos estudos cognitivos, o que levou a que, por diversas vezes, fosse não só possível resolver determinados problemas, como, não menos vezes, fossem criados novos problemas para serem resolvidos. Porém, apenas a comunicação entre as várias disciplinas interessadas no estudo da mente possibilita o desenvolvimento do mesmo. Pois, tal como afirma Morin (2011/2016), “a fragmentação e compartimentação do

conhecimento em disciplinas não comunicantes torna-nos inaptos a perceber e conceber os problemas fundamentais e globais” (p. 155).

1.1.1. A *Inteligência*, da Antiguidade Clássica ao século XX

Tendo sido um tema tão exclusivo dos filósofos (apenas estes se interessavam pelo mesmo), não é de surpreender que na Antiguidade Clássica se note um certo interesse pelas questões da mente, do conhecimento e da sabedoria – todas elas relacionadas com a *Inteligência*, e todas elas potencialmente interessantes para quem ama o saber. Pensadores como Sócrates, Platão ou Aristóteles tiveram, neste âmbito, um papel relevante. É possível notar, já nesse período, uma certa divergência no que se refere às concepções relacionadas com o conhecimento: para Platão, seguindo um pouco a linha de pensamento de Sócrates, apenas aquele que tivesse consciência da sua própria ignorância poderia ser considerado inteligente – seria impossível para o ser humano compreender a realidade na sua totalidade. Já o seu aluno Aristóteles defendia que a mente faria parte da alma, relacionando a sabedoria com duas aptidões mentais: a rápida compreensão das causas e das situações e as boas opções morais (Silver, Strong, & Perini, 2000/2010).

Todavia, o mais notável acaba por ser a influência dos gregos antigos sobre as noções contemporâneas de *Inteligência*. De resto, a concepção tradicionalmente prevalecente de *Inteligência*, relacionada com o raciocínio abstrato na linguagem e na matemática, resultará de uma herança do pensamento da escola de Platão, de Aristóteles e de outros filósofos gregos, que promoviam a habilidade na lógica, na geometria e na argumentação como sendo as matérias-chave dos seus ensinamentos (Gardner et al., 1996/2003), sendo que a base dessa tradição educacional acabou por ser mantida, e desenvolvida, até aos dias de hoje (ou bem perto disso).

É, também, curiosa a forma como os gregos da Antiguidade acabaram por antecipar algumas das discussões mais fervorosas relacionadas com as capacidades intelectuais que os filósofos que surgiriam dois milénios depois abordariam – como o papel dos sentidos, o vínculo entre corpo e intelecto, a hereditariedade da *Inteligência*, e a hipótese (levantada por Sócrates) dos indivíduos terem um conhecimento inato (Gardner et al., 1996/2003).

Em acréscimo, é possível afirmar que os próprios gregos já utilizavam técnicas de

medição da sabedoria, algo tão em voga no século XX – veja-se a forma como Sócrates testava o conhecimento dos outros, de modo a poder, assim, aferir, também, o seu – algo expresso na *Apologia* de Platão (como referido em Gardner et al., 1996/2003, pp. 45-46).

Já durante a Idade Média pouco se desenvolveram as questões concernentes ao intelecto, na medida em que os pensadores cristãos, que acabaram por dominar o período, como Santo Agostinho ou Tomás de Aquino, tenderam a “não enfatizar a inteligência e a aprendizagem, considerando-os fatores secundários relativamente à fé e à piedade” (Silver et al. 2000/2010, p. 9).

Posteriormente, com o *Renascimento* ressurgiu o interesse pelo pensamento humano e pelas capacidades mentais do Homem, tidas como únicas. Esse interesse, tal como faz notar Silver et al. (2000/2010), “acompanha-nos até aos dias de hoje” (p. 9). De salientar que intelectuais renascentistas, como Maquiavel, Leonardo da Vinci ou Thomas More, relevaram a razão e a criatividade como capacidades humanas que poderiam controlar e transformar o mundo.

No século XVII, a discussão em torno das capacidades mentais do ser humano adensou-se, com pensadores proeminentes a apresentarem visões divergentes – mais uma vez a não pensarem “da mesma forma”, demonstrando que pensavam “de verdade”. Podem-se destacar duas correntes alternativas: a dos *racionalistas*, com destaque para Descartes, que defendiam que os seres humanos possuíam um conhecimento inato. Descartes acreditava num dualismo, em que o corpo (de base material e passível de ser estudado) e a mente (de natureza divina e só conhecida através da introspeção) estavam separados; e a dos *empiristas*, com destaque para Locke, que defendiam que os seres humanos nasciam sem conhecimento, adquirindo-o ao longo da vida, através das suas experiências sensoriais e da sua capacidade de reflexão. Locke acreditava que a mente era feita de matéria, logo, poderia ser estudada (Gardner et al., 1996/2003).

No século seguinte, Immanuel Kant acabaria por conciliar o *empirismo* com o *racionalismo*, defendendo que a mente humana vem equipada com “categorias” e “modos de aparecimento”, mas que “para obter conhecimento os seres humanos dependem em parte da experiência sensorial” (Gardner et al., 1996/2003, p. 49) – ou seja, a mente humana perceberia o mundo sensorial de um modo inatamente determinado (a esta

definição está ligada a ideia de esquemas/representações mentais).

Já o século XIX foi pródigo em avanços na ciência. Investigadores como Donders, Helmholtz ou Broca descobriram relações entre os sentidos e o sistema nervoso, e entre o cérebro e as habilidades humanas (como as que têm que ver com a linguagem). Contudo, de acordo com Gardner et al. (1996/2003), o trabalho destes cientistas não permitiu explicar os processos mentais superiores, pois estes estariam além do que os processos sensoriais e perceptuais poderiam desvendar. É aqui que surge Wundt, que propõe o estudo de fenómenos culturais. E com Wundt nasceria, na segunda metade do século XIX, a Psicologia Experimental (Gardner et al., 1996/2003).

Outro momento marcante para o estudo das capacidades intelectuais ocorreu no ano de 1859, quando Charles Darwin publicou *Sobre a Origem das Espécies*. A obra de Darwin promoveu o desenvolvimento de estudos eugénicos, como os levados a cabo por Galton, na tentativa de demonstrar a herança da *Inteligência*, através de métodos estatísticos. Os resultados das suas investigações não foram, propriamente, de encontro às suas expectativas, porém Galton acabou por determinar algumas considerações relevantes. O antropólogo britânico considerava a *Inteligência* uma capacidade natural, vendo-a como o desvio em relação à média. No entanto, nos seus estudos notou que pessoas especialmente inteligentes tendiam a ter filhos não tão inteligentes – dava-se a “*regressão para a média*” (Gardner et al., 1996/2003, p. 58), o que acabaria por frustrar as pretensões eugénicas de Galton. De salientar que tudo isto acabaria por abrir caminho para o estudo das diferenças individuais a nível intelectual, levado a cabo por Galton e, posteriormente, por Binet e outros investigadores, que se interessaram em testar a *Inteligência*, dando o “tiro de partida” para a abordagem *Psicométrica* da mesma (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009; Gardner et al., 1996/2003; Gardner, 1999/2011).

1.1.2. A *Inteligência* no século XX

As realizações de Binet funcionariam como uma espécie de “pontapé de saída” para toda a discussão em volta do conceito de *Inteligência* durante o século XX. Esta seria uma discussão cada vez mais concreta e científica, que ia caminhando lado a lado com as descobertas da ciência e da técnica - as quais iriam fazer compreender, cada vez melhor,

o cérebro humano e os processos cognitivos. De facto, como referiu Silver et al. (2000/2010), “nenhum outro século determinou uma mudança tão notória na definição de inteligência como o século XX” (p. 9).

Como referido anteriormente, Binet teve um papel essencial no surgimento da corrente *Psicométrica* de compreensão da *Inteligência*. Alfred Binet fora encarregue, pelo Estado francês, em 1904, de elaborar um instrumento que fosse capaz de predizer quais seriam os estudantes que teriam sucesso nos estudos e quais os que fracassariam, de modo a se poder atuar de forma especial nos menos capazes. O psicólogo francês criou, então, uma escala métrica para avaliar a *Inteligência*, tendo introduzido o conceito de *idade mental*, que seria relacionado com a *idade cronológica*. Para Binet (1910), a *Inteligência* pressupunha uma “ação intencional, envolvendo compreensão, invenção, direção e crítica” (citado em Almeida et al., 2009, p. 12). Depois, em 1912, o psicólogo alemão William Stern adaptou a proposta de Binet, dando origem ao *Quociente de Inteligência* (QI). A *Inteligência* seria, a partir de agora, mensurável quantitativamente. Os “testes de inteligência” depressa chegaram aos Estados Unidos da América, onde se transformaram num sucesso aquando da Primeira Guerra Mundial, tendo servido para examinar intelectualmente milhares de recrutas do exército norte-americano, de modo a que os mais eficientes pudessem ser selecionados para determinadas tarefas. O sucesso deste instrumento de medida foi tal que, segundo Gardner (1993/2011), “desde então, o teste de QI apareceu como o êxito mais significativo dos psicólogos: uma ferramenta útil genuinamente científica” (p. 25).

Entretanto, a abordagem *Psicométrica* ia sendo enriquecida com novas e diversificadas (ainda que muitas vezes inter-relacionadas) aproximações. Importa salientar que a grande maioria destes trabalhos ia sendo produzida com base num instrumento estatístico específico extremamente útil: a correlação, que consiste na “medida da extensão em que duas variáveis estão associadas” – por exemplo de que forma as variáveis “riqueza e realização escolar variam juntas” (Gardner et al., 1996/2003, pp. 74-75). Todavia, este instrumento acaba por ter algumas limitações, na medida em que não permite fazer quaisquer inferências em termos de causalidade (embora possa promover algumas deduções potencialmente interessantes).

Uma figura incontornável no campo *Psicométrico* é Charles Spearman, que propôs que a *Inteligência* seria essencialmente unitária, embora se pudessem verificar dois fatores: o *fator geral*, que estaria na base de todos os processos mentais – de referir que boa parte dos autores desta corrente acreditava que este fator era um traço psicológico estável e largamente dependente da hereditariedade -; e o *fator específico*, que consistiria numa capacidade única para executar uma determinada tarefa (Gardner et al., 1996/2003). No entanto, alguns autores discordavam desta perspetiva unitária, defendendo que a *Inteligência* consistiria numa constelação de diferentes aptidões.

De entre os “dissidentes” destacava-se o norte-americano Thurstone, que procurava rejeitar o *fator geral* e entendia a *Inteligência* como um conjunto de habilidades mentais primárias independentes entre si – a saber: compreensão verbal, fluência verbal, aptidão numérica, aptidão espacial, raciocínio, velocidade percetiva e habilidade de memória (Almeida et al., 2009).

Numa tentativa de conciliar as teorias divergentes de Spearman e Thurstone, surgiu uma corrente que propunha a existência simultânea de fatores cognitivos mais gerais e mais específicos, que funcionariam hierarquicamente. De entre os trabalhos realizados neste terreno, sobressai a *teoria de Cattell-Horn-Carroll das habilidades cognitivas* (CHC), que resulta da conjugação das ideias dos três autores que nomeiam a teoria. Segundo a CHC, os fatores cognitivos são divididos em três ordens: a 3.^a ordem seria a do *fator geral*; a 2.^a ordem seria a dos fatores amplos – *inteligência fluida* (capacidade de raciocinar de forma abstrata e de resolver problemas), conhecimento quantitativo, *inteligência cristalizada* (conhecimento específico e adquirido), leitura e escrita, memória e aprendizagem, processamento visual, processamento auditivo, armazenamento e recuperação da memória a longo prazo, velocidade cognitiva geral e velocidade de processamento; e a 1.^a ordem seria a dos fatores específicos (por exemplo, a velocidade nos testes ou a facilidade de cálculo, dentro da velocidade cognitiva geral). De referir que Almeida et al. (2009) asseguram que o modelo CHC “é, neste momento, a perspetiva teórica com melhores evidências psicométricas para descrever e compreender as diversas aptidões humanas”, apesar de admitirem que esta perspetiva é “de leitura demasiado estática e exclusivamente quantitativa”, pois não explica de que forma as “aptidões [que

entram na realização cognitiva] convergem e funcionam na resolução de problemas” (p. 41).

Outra corrente com um impacto significativo na definição de *Inteligência* durante o século XX foi a *Desenvolvimentista*, onde o nome de Jean Piaget sobressai. Ao contrário da *Psicométrica*, esta corrente centra-se menos nas aptidões e mais nas estruturas ou esquemas mentais inerentes ao funcionamento cognitivo (Almeida et al., 2009). Os *desenvolvimentistas* não se interessaram pela medida ou pela questão das diferenças individuais em termos intelectuais, mas sim pelo desenvolvimento da *Inteligência* – pela aprendizagem –, centrando-se primordialmente nas mudanças intelectuais verificadas na infância e na adolescência. Ou seja, para estes a *Inteligência* seria um fenómeno em desenvolvimento – “conforme o sujeito vai efetuando a sua adaptação por processos de interação com o meio, a sua conduta será cada vez mais complexa do ponto de vista cognitivo e, como tal, mais inteligente” (Almeida et al., 2009, p. 45).

Apesar da importância de Piaget – até pelo seu pioneirismo –, a perspectiva *Desenvolvimentista* não se resume, de todo, ao psicólogo suíço. De facto, há outro nome incontornável, que acabou por ir num sentido diferente: Lev Vygotsky. Piaget olhava para a *Inteligência* como uma “forma superior de adaptação biológica [...] e através da qual o sujeito obtém um equilíbrio complexo e flexível na sua relação com o meio” (Almeida et al., 2009, p. 45).

Piaget destacou quatro fatores explicativos do desenvolvimento: a maturação do sistema nervoso, a experiência com o mundo exterior, a interação com o mundo social e a equilibrção (mecanismo cognitivo interno relacionado com o confronto entre as estruturas prévias e novas exigências). E enumerou quatro estádios, universais e de sequência invariante, de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), das operações concretas (dos 7 aos 12 anos) e das operações formais (dos 12 aos 16-18 anos).

Por outro lado, Lev Vygotsky considerava que o conhecimento não teria origem nos indivíduos, mas resultava da interação destes com os outros e com o ambiente cultural que os rodeava – ou seja, dar-se-ia um processo de interiorização. A sua teoria, sócio-cultural, defendia, ainda, que os processos mentais superiores seriam mediados por

instrumentos culturais, como a linguagem e os símbolos, instrumentos estes que os adultos ensinariam às crianças, e que estas internalizariam. Outro princípio basilar da teoria de Vygotsky é a noção de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que representa a distância entre a capacidade que o indivíduo tem para resolver algo sozinho e as possibilidades de resolução quando é ajudado por alguém mais competente (Almeida et al., 2009). Para Vygotsky o desenvolvimento cognitivo teria uma natureza social, e não individual como a psicologia tradicional apregoava.

Deparamo-nos, então, com duas visões divergentes, mas que convergiam na rejeição do inatismo ou de qualquer espécie de determinismo hereditário no que concerne ao domínio intelectual. Todavia, para Piaget a aprendizagem seria determinada pelo desenvolvimento psicológico do indivíduo, enquanto para Vygotsky esta promoveria esse mesmo desenvolvimento psicológico.

Depois, com a entrada na segunda metade do século XX, e devido aos avanços significativos no conhecimento fisiológico do cérebro e das funções de cada uma das suas partes, bem como por força do desenvolvimento da computação e da IA, duas novas perspectivas relativas à concepção de *Inteligência* acabaram por evoluir – a perspectiva *Biológica* e a perspectiva *Cognitivista* (Gardner et al., 1996/2003).

Os progressos verificados na neurociência permitiram descobrir quais as secções do cérebro que estavam relacionadas com determinadas funções/ações – foi, por exemplo, possível denotar que áreas da cognição como a atenção, a percepção e a memória estão relacionadas com o Córtex Pré-Frontal, sendo que esta parte foi, rapidamente, ligada, pelos *psicométricos* clássicos, ao *fator geral* de inteligência. Porém, através de outros estudos, percebeu-se que áreas diferentes do cérebro, como as posteriores, estão relacionadas com outras medidas clássicas de destreza intelectual e concernentes ao *fator geral*, como as vinculadas à *inteligência cristalizada*. Ou seja, depreende-se que, apesar do Córtex Pré-Frontal parecer assumir uma posição fundamental no domínio cognitivo, não tem um papel único/geral (Almeida et al., 2009).

Tendo em conta estas descobertas, é possível discernir dois extremos na abordagem *Biológica*: quem, como Marcel Kinsbourne, desvaloriza as evidências sobre a localização cerebral para um estudo da *Inteligência* humana, defendendo que uma pessoa é inteligente

quando tem uma máquina neural que, no seu todo, funciona bem; e quem, como Arnold Scheibel ou Marian Diamond, ao estudar o cérebro de um gênio como Albert Einstein, e comparando-o com o de outros indivíduos tidos como “normais”, pensa poder, a partir dessas comparações, encontrar a explicação neural/biológica para a *Inteligência* (Gardner et al., 1996/2003). Algo parece, no entanto, incontornável: não é possível, hoje em dia, tratar da *Inteligência* sem se ter em conta a estrutura neurológica dos indivíduos (Almeida et al., 2009; Gardner et al., 1996/2003; Gardner 1985/2002) – o que, todavia, não quer dizer que a *Inteligência* se resuma a isso.

Entretanto, o surgimento de “máquinas inteligentes”, devido aos progressos da computação e da *IA*, fez desencadear uma verdadeira “revolução cognitiva” na (e a partir da) década de 1960 (Gardner, 1985/2002; Gardner et al., 1996/2003; Almeida et al., 2009). A abordagem *Cognitivista*, ligada a essa revolução, acaba por aproveitar-se das “máquinas inteligentes” para melhor perceber os processos cognitivos humanos; e aproveita-se do melhor conhecimento dos processos neurais humanos para melhor desenvolver a *Inteligência Artificial*. A *Inteligência*, para os investigadores desta corrente, é descrita, de acordo com Almeida et al. (2009), [com base nos] “modelos de processamento da informação, assentes no faseamento entre receção da informação, seu tratamento e resposta” (p. 87). Normalmente, estes modelos, algo mecanicistas, requerem componentes estruturais – relacionadas com a perceção, a atenção, a memória a curto-prazo e a longo-prazo – e componentes funcionais – que têm que ver com processos, estratégias e transformações (Almeida et al., 2009). Um dos principais rostos desta análise componencial da *Inteligência* foi Robert Sternberg, que descreveu de forma pormenorizada a sequência de processos cognitivos levados a cabo na resolução de um determinado problema. Ou seja, estamos perante uma abordagem mais relacionada com a descrição e, no limite, com o entendimento dos processos cognitivos, do que uma abordagem preocupada com a concetualização da *Inteligência* humana. Contudo, é inegável o papel desta corrente no sentido de melhor se poderem compreender os processos cognitivos inteligentes.

Um tópico pertinente, no âmbito do desenvolvimento da *IA*, tem que ver com a aspiração de saber se algum dia se criarão máquinas similares aos humanos, em termos

de *Inteligência* (Gardner, 1985/2002; Gardner et al., 1996/2003). Desde os experimentos de Alan Turing que se tende a acreditar que sim, que é possível. Porém, autores mais céticos defendem que o desenvolvimento verificado nas máquinas não demonstra que elas estão a ficar mais inteligentes, apenas significa que elas conseguem realizar uma lista cada vez mais longa de processos intelectuais mecânicos (Gardner et al., 1996/2003). Ou seja, as máquinas poderão agir de modo inteligente, mas nunca serão inteligentes, porque para se ser é necessário estar-se vivo, organicamente, com tudo o que isso implica (vide Damásio, 1994/2013, 2017).

Nos anos mais recentes têm surgido teorias mais abrangentes no campo da visão da *Inteligência* humana. Entre estas, é possível destacar, por exemplo, a ideia de *Inteligência Emocional* (IE) e de *Inteligência Social* (IS), desenvolvidas, particularmente (mas não só), por Daniel Goleman (Almeida et al. 2009; Goleman, 2006/2011). No contexto da IE, Goleman defende que o sucesso pessoal e profissional depende mais do *Quociente Emocional* do que do QI, e que a IE não é estática, podendo ser desenvolvida. De resto, essa inteligência abarcaria cinco conceitos-chave: a autoconsciência, a auto-regulação, a motivação, a empatia e as competências sociais. Já a IS tem sido bastante tratada, sendo visível a influência, neste campo, dos trabalhos de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral (Almeida et al., 2009). No que concerne às ideias de Goleman, este propõe uma nova forma de olhar para a IS, tendo por base dois eixos: a consciência social, relacionada com os sentimentos que as pessoas nutrem umas pelas outras; e a facilidade social, que tem que ver com a capacidade de aplicar essa consciência. Depois, Goleman destaca certas aptidões para cada eixo – por exemplo, a empatia primária ou a sintonia para a consciência social e a auto-apresentação e a influência para a facilidade social (Goleman, 2006/2011; Almeida et al., 2009). Apesar de evidenciarem algumas fragilidades em termos conceituais e metodológicos, as suas teorias tiveram, pelo menos, o condão de alargar o debate relativo à *Inteligência* a áreas que, em termos clássicos, não se colocavam nessa esfera (Almeida et al., 2009). No entanto, não conseguem, de todo, cobrir todo o conceito de *Inteligência* – nem seria esse o objetivo.

Robert Sternberg também teve a intenção de demonstrar que o *fator geral* era muito redutor em termos de definição de *Inteligência*. Para isso, e depois de ter desenvolvido o

seu estudo componencial da *Inteligência*, acabou por tomar um novo rumo, ao tentar incorporar teorias anteriores sobre as aptidões do intelecto humano num todo coerente, em vez de as substituir. Esse todo compôs-se na *teoria Triárquica da Inteligência*. De acordo com esta teoria, a *Inteligência* poder-se-ia dividir em três grandes subtipos: a dimensão componencial, relacionada com as capacidades analíticas; a dimensão experiencial, relacionada com as capacidades criativas; e a dimensão contextual, relacionada com as capacidades práticas. Teríamos, então, uma integração do mundo interno do indivíduo e dos processos cognitivos/neurais subjacentes ao mesmo, da experiência e do mundo exterior ao indivíduo. A teoria revela-se bastante aglutinadora, apesar de lhe faltar algum suporte empírico, sobretudo no que concerne à articulação dos diferentes componentes e aos instrumentos de avaliação assentes nos princípios defendidos por Sternberg (Almeida et al., 2009).

Finalmente, outra abordagem abrangente a destacar em volta do conceito de *Inteligência*, é a *teoria das Inteligências Múltiplas*, cujo autor é Howard Gardner. Segundo este (1993/2011), “uma inteligência implica a aptidão necessária para resolver problemas ou elaborar produtos relevantes num contexto cultural ou numa determinada comunidade” (p. 37). A teoria de Gardner, que será aprofundada posteriormente, destaca-se por ser, de acordo com Almeida et al. (2009), original em relação às teorizações anteriormente apresentadas, colocando “desafios aos principais pilares das teorias tradicionais de inteligência” (p. 139). Muito sumariamente, Gardner defende que não existe uma “inteligência geral”, mas sim várias “Inteligências”, significativamente independentes entre si. Inicialmente o autor definiu 7 “Inteligências”: *Lógico-matemática*, *Linguística*, *Espacial*, *Corporal-cinestésica*, *Musical*, *Interpessoal* e *Intrapessoal* (Gardner, 1983/2002, 1993/2011; Gardner et al., 1996/2003). Mais tarde, acrescentou a *Inteligência Naturalista* (Armstrong, 2000/2013; Heacox 2001/2006; L. Campbell, B. Campbell, & Dickinson, 1990/2000), estudando a hipótese de, no limite, acrescentar mais duas “Inteligências”: a *Pedagógica* e a *Existencial* (Amiguet & Gardner, 2016). De acordo com Gardner (1983/2002; 1993/2011), as diferenças individuais em termos de capacidades intelectuais devem-se a diferentes combinações individuais de “Inteligências” – todos os seres humanos têm todas as diferentes “Inteligências”, a

predominância de cada uma delas em cada um de nós é que varia. De referir que, além de todo o debate que a *teoria das IM* trouxe para a Psicologia Cognitiva e para a Neurociência, ela também acabou por colocar desafios importantes ao nível da Educação.

1.1.3. Algumas considerações conclusivas... e uma escolha!

“Conhecimento”, “sabedoria”, “cultura”, “raciocínio” e “facilidades” – foram estas as palavras-chave destacadas pelos alunos de uma das turmas do 11.º ano da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, quando, numa aula em que se iria apresentar o tema do presente relatório de estágio, se procurou aferir os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao conceito de *Inteligência*. O resultado acabou por não ser surpreendente, na medida em que parece não fugir muito ao senso comum – a *Inteligência* é vista como estando intrinsecamente relacionada com o saber, saber muito... (daí a escolha de “conhecimento”, “sabedoria” e “cultura”, esta última ligada, também, ao domínio de aspetos relevantes no contexto da sociedade em que o sujeito se insere), e com o raciocínio lógico. Surgiu, ainda, o termo “facilidades”, o que demonstra que os alunos olham para a *Inteligência* como algo natural, inato, assumindo que as matérias e os problemas que têm que solucionar acabam por ser de resolução mais fácil para quem teve a sorte de nascer com uma quantidade superior de capacidade intelectual. É certo que nem todos os estudantes concordaram com esta última consideração (Locke acaba por deixar sempre a sua marca em alguém), mas a grande maioria da turma reviu-se nesta assunção. Dá vontade de perguntar: “quem tem alunos, para que precisa de filósofos?”

De facto, os jovens estudantes do 11.º ano conseguiram, num diálogo horizontal de cerca de 10 minutos, cobrir grande parte do que as discussões sobre a *Inteligência* trouxeram para cima da mesa em séculos de Filosofia. Isto demonstra a força das ideias dos filósofos gregos (e, também, dos das Luzes), que continuam a marcar toda a estrutura do conhecimento ocidental – a ideia de *Inteligência* como capacidade intelectual relacionada com o raciocínio lógico-matemático e com o saber enciclopédico ainda vigorará. Depois, a questão da hereditariedade e da biologia também foi abordada, com o sublinhar do peso do inatismo – as diferenças individuais em termos intelectuais são, muitas vezes, explicadas desta forma. Algo que, de resto, também marcou a discussão

entre os filósofos, como referido anteriormente, especialmente no que concerne ao debate entre *racionalistas* e *empiristas*.

Procurando outro tipo de fonte que pudesse elucidar-nos em relação ao conceito de *Inteligência*, achou-se por bem usar um dicionário. Assim, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (2016), *Inteligência* é o “conjunto de todas as funções mentais que têm por objetivo o conhecimento; [a] capacidade de aprender e compreender, aplicando corretamente os conhecimentos; [a] capacidade de perceber; perspicácia” (p. 452). A *Inteligência* é, então, associada ao objetivo de adquirir ou alcançar o conhecimento (nada de novo, portanto), e definida como o conjunto das funções da mente utilizadas para esse fim. Depois, são destacadas capacidades, como as de “aprender”, “compreender”, “aplicar conhecimento” e “perceber” (serão estas as tais “funções mentais”?) – todas elas relacionadas, uma vez mais, com o conhecimento, e todas elas alusivas a uma espécie de saber acadêmico/escolar. Por fim, a “perspicácia” poderá ter que ver com uma certa velocidade de percepção/raciocínio, algo também valorizado pelos gregos antigos (e pelos “testes de inteligência” atuais...). Ou seja, no dicionário nada de novo... Reconhecendo a relevância fulcral dos filósofos, que têm funcionado como a base de grande parte do nosso saber, dá vontade de fazer uma pergunta: “quem tem alunos (e filósofos), para que precisa de dicionários?”

Como o dicionário básico não nos levou além do senso comum, optou-se por procurar uma definição mais completa num dicionário de Psicologia. Seria aí que, teoricamente, o conceito estaria explanado de forma mais completa em termos científicos. Então, segundo Dicionário de Psicologia de Cambridge, a *Inteligência* consistiria em:

Um conjunto de habilidades com a função de promover uma melhor adaptação ao ambiente através da experiência. A natureza dessas habilidades é muito debatida em psicologia. A maioria dos testes de inteligência incluem habilidades verbais, raciocínio quantitativo, capacidade de memória e resolução de problemas. A teoria de Sternberg propõe a existência de três tipos de inteligência: inteligência analítica, que nos ajuda nas matérias académicas; um aspeto criativo, que está relacionado com o lidar com a novidade e com o raciocínio indutivo; e um aspeto prático, que está relacionado com a adaptação às exigências do dia-a-dia. (Matsumoto, 2009, pp. 259-260)

De facto, esta definição parece mais substantiva, em termos de conteúdo. E difere

um pouco das anteriores. Apesar de, tal como o dicionário básico de Língua Portuguesa, definir *Inteligência* como um conjunto de habilidades (não é descabido considerar essas habilidades como se tratando de “funções mentais” – ou de resultados destas –, embora tal não esteja especificado), o dicionário de Psicologia coloca como objetivo a adaptação ao meio, e não a aquisição de conhecimento. Deste modo, a concepção de *Inteligência* fica potencialmente aberta a um campo mais alargado de qualidades, sendo estas, desde logo, relacionadas com aspetos da vida prática – não se reduzindo a mesma ao saber mais académico. Outro aspeto relevante é a valorização da experiência como potenciadora do desenvolvimento dessas mesmas habilidades. Ou seja, seria através da experiência que essas habilidades seriam otimizadas. Nota-se, então, uma certa opção “ideológica”, depreendendo-se alguma influência da corrente *desenvolvimentista* (talvez, especialmente de Vygotsky). No entanto, essa opção “ideológica” acaba por ser, de seguida, relativizada, na medida em que se admite, ainda que de forma subliminar, o papel da hereditariedade, quando se sublinha a falta de consenso entre os psicólogos no concernente à natureza dessas habilidades. Com isto, procura-se não se excluir de forma definitiva qualquer corrente, ao mesmo tempo que se demonstra a complexidade da definição e do debate. Para concretizar este aspeto dão-se dois exemplos aparentemente contraditórios: o dos “testes de inteligência”, relacionados com a redutora (no sentido de cingir a *Inteligência* a um *fator geral*, ou muito perto disso) corrente *Psicométrica*, e intrinsecamente ligados a uma valorização do inatismo (vide Gardner et al., 1996/2003; Deary, 2001/2006); e a abrangente *teoria Triárquica da Inteligência* de Sternberg – que, talvez, seja a que consegue conjugar de forma mais significativa os mais diversos estudos realizados ao longo do século XX (vide Almeida et al., 2009) e que considera aspetos biológicos/hereditários, criativos, práticos e experienciais. Ou seja, o Dicionário de Psicologia de Cambridge tentou valorizar o papel da adaptação ao meio e da experiência, evitando, porém, excluir qualquer outro tipo de aproximação ao tema. Acabou por dar uma explicação relativamente abrangente, demonstrando algumas perspetivas divergentes.

Depois de efetuada uma análise sintética relativamente às principais correntes e ideias que se têm desenvolvido (especialmente ao longo do século XX) no campo das

capacidades intelectuais, é possível denotar algo que parece inegável: apesar de toda a evolução no campo da ciência, a concepção de *Inteligência* não deixa de ser uma questão vincadamente filosófica e cuja subjetividade tenderá a prevalecer. Tendo isto presente, torna-se necessário justificar a escolha da *teoria das IM*, de Gardner, para servir como base do trabalho a realizar durante o Estágio de Iniciação à Prática Profissional. Nesse sentido, far-se-á uma aproximação a cada uma das principais correntes abordadas.

A corrente *Psicométrica* demonstrou um potencial incontestável no sentido de prever o sucesso acadêmico/escolar dos indivíduos (Deary, 2001/2006; Gardner et al., 1996/2003; Almeida et al., 2009), além de demonstrar, de forma substancial, que quem apresenta melhores resultados nos “testes de inteligência” em termos gerais, também demonstra resultados mais elevados em aspetos mais específicos (Deary, 2001/2006; Gardner et al., 1996/2003). Para além disso, os *psicométricos* tendem a considerar que o QI dos indivíduos mantém-se, por norma, praticamente inalterado ao longo dos anos, o que acentua, para estes, a ideia de que a *Inteligência* teria por base um *fator geral*, de carácter inato. Apesar de tudo isto, a noção que esta corrente tem de *Inteligência* parece algo redutora, tendo em conta todo o alcance das capacidades mentais humanas.

Primeiro, pode-se defender que é natural que os “testes de inteligência” prevejam de forma acertada o sucesso escolar, na medida em que, como se viu anteriormente, tanto os “testes de inteligência”, como o que é requerido em contexto escolar, têm muito por base aquilo que os gregos antigos definiam como matérias-chave que estariam na base do conhecimento – raciocínio lógico, capacidade de abstração na matemática e na linguagem, geometria (relacionada, além da matemática, com uma certa capacidade espacial) e saber enciclopédico (que promove a capacidade de memória). Ou seja, tanto os “testes de inteligência”, como o saber escolar, reportam-se, sobretudo, a capacidades lógico-matemáticas, linguísticas, de memorização e, em menor medida, espaciais (Gardner et al., 1996/2003; Gardner 1983/2002).

No entanto, nada nos dizem sobre a capacidade de se tomarem decisões acertadas em momentos de grande pressão/tensão/fragilidade, como fez Gandhi quando realizou a “Marcha do Sal”; ou sobre a capacidade de se compor uma obra musical como a *Sinfonia n.º 9 em ré menor*, de Beethoven; ou, ainda, sobre a capacidade de se pintar um quadro

como *A Liberdade Guiando o Povo*, de Delacroix. Contudo, poucas ações marcaram tanto o destino de uma civilização como a de Gandhi, poucas palavras (se algumas...) conseguiram expressar de forma tão completa o novo tipo de idealismo humano que se ia desenvolvendo na entrada do século XIX como a música de Beethoven, e nenhuma equação poderia, algum dia, demonstrar o espírito que esteve por trás da Revolução de julho de 1830, em Paris, como a obra de Delacroix. Estas realizações não são mensuráveis em testes de QI, e também não são medidas nos testes da escola tradicional – no entanto, não são demonstrações de inteligência? Não são exemplos de exercícios de um domínio superior das capacidades mentais humanas?

Em acréscimo, e como Jencks (1972) notou, apesar dos testes de QI predizerem o êxito escolar de forma significativa, nada nos dizem relativamente ao sucesso numa determinada profissão depois da escolaridade (citado em Gardner, 1993/2011).

Depois, a correlação existente entre resultados elevados em testes de QI e resultados elevados em aspetos mais específicos pode-se justificar, como defende Gardner (1983/2002), com a própria natureza dos testes, pois as respostas não deixam de apelar ao mesmo tipo de exigências intelectuais. Por exemplo, responder a questões de escolha múltipla tendo por base uma série de rotações geométricas não é o mesmo que colocar um indivíduo a percorrer um ambiente desconhecido, de modo a medir a acuidade espacial (Gardner, 1983/2002).

Finalmente, o facto do QI individual se manter praticamente inalterado ao longo dos anos pode ter que ver com o facto da natureza e tipologia dos “testes de inteligência” se manter, também, inalterada ao longo do tempo (apelando, sempre, ao mesmo tipo de habilidades).

No entanto, os *psicométricos* acabaram por demonstrar que há algo na *Inteligência* que é inato – apesar desta não se poder reduzir ao *inatismo*. Como sublinhou Gardner et al. (1996/2003), “a questão não é ‘biologia *versus* cultura’ ou ‘hereditariedade *versus* meio ambiente’, e sim como pensar melhor sobre a interação dos dados de cada par” (p. 172).

Os *desenvolvimentistas* produziram trabalhos de relevo. Piaget, desde logo, pelo seu pioneirismo e por fazer conhecer melhor os processos de desenvolvimento cognitivo

desde o nascimento até à idade adulta. A sua influência, por exemplo, em termos de estruturação das aprendizagens a implementar de acordo com o grau de desenvolvimento dos alunos é inegável. Depois, Vygotsky, demonstrou o papel da cultura, dos símbolos e das relações sociais. No entanto, os *desenvolvimentistas* abordaram mais a aprendizagem e a evolução do desenvolvimento cognitivo do que a *Inteligência* em si, pelo que não fornecem uma explicação completa para a sua definição.

O mesmo acontece com as correntes *Biológica* e *Cognitivista*, que promoveram avanços enormes no estudo dos cérebros e das relações neurais, mas que dificilmente nos elucidarão acerca do conceito pretendido. Poderão demonstrar, descrever, explicar todo o processo, mas relativamente à sua concetualização dificilmente poderão dar respostas mais completas. Deverão funcionar, no entanto, sempre, como um suporte para essas respostas.

Por fim, resta abordar algumas teorias mais abrangentes que se têm destacado no panorama científico. De entre estas a *teoria das IM* parece ser a mais completa.

Em primeiro lugar, a ideia *IE* parece fazer todo o sentido (vide Damásio, 1994/2013). Porém, *Inteligência* não se limita a isso. E o mesmo em relação à *IS*. Ambas caberiam, de resto, muito bem nas *IM* de Gardner, dentro da *Inteligência Intrapessoal* e da *Inteligência Interpessoal*, por exemplo.

A teoria de Sternberg é, de facto, ampla e consistente, abarcando uma série de estudos e propostas anteriores num mesmo todo. No entanto, não é, ainda, totalmente certo que esse todo agrupado faça sentido junto. E não é evidente que a arrumação proposta por Sternberg tenha suporte real em termos de processos intelectuais (como é que se interligam os diferentes componentes?) – pode ser, apenas (o que já é bastante significativo), uma proposta coerente de organização/compartimentação de aptidões intelectuais humanas valorizadas/validadas anteriormente.

Já as *IM* definidas por Gardner parecem abarcar de forma coerente e integral as várias aptidões humanas que podem ser consideradas inteligentes. Não é por acaso a aceitação que a teoria teve no contexto educativo. Como Gardner referiu em entrevista ao jornal espanhol *La Vanguardia*, os pedagogos, e não os psicólogos, foram os primeiros a aderir às suas ideias, “porque comprovavam a cada dia nas suas aulas que as categorias

de idiota ou inteligente não cobrem a diversidade humana. E, portanto, os “testes de inteligência” não medem realmente as nossas capacidades, a não ser as de os resolver” (Amiguet & Gardner, 2016, resposta à pergunta 5). De facto, a teoria de Gardner parece ser a mais humana e a que cobre de forma mais significativa e consistente a conduta humana inteligente, observável em termos práticos. Ao longo do presente relatório se perceberá se a opção tomada por essa teoria fez ou não sentido.

1.2. A *Inteligência* segundo Howard Gardner

It's not how smart you are, it's how you are smart.

Atribuída a Howard Gardner

Difícilmente outra frase poderia refletir melhor a noção de Howard Gardner sobre as capacidades mentais humanas do que a supracitada, ainda que não seja totalmente lícito que ele seja o seu autor (Gardner, comunicação pessoal, 19/01/2019). Na expressão, além do muito feliz jogo de palavras que a língua inglesa proporcionou, estão espelhadas duas características-chave da *Inteligência*, segundo as *IM*: a rejeição da mesma como um fator geral e/ou unitário e mensurável, bem como a convicção de que existem várias formas de se ser inteligente – ou melhor, várias “Inteligências”. O importante não é saber o quão inteligentes somos, mas sim de que forma somos inteligentes, na medida em que existem diferentes maneiras de se demonstrar inteligência. E cada um terá a sua, dependendo do resultado da combinação individual das *IM* e do desenvolvimento – promovido por questões ambientais, tais como o contexto material, tecnológico, cultural, social e a própria Educação (Almeida et al., 2009) – que cada uma delas vai verificando ao longo do tempo.

Gardner olhou para a *Inteligência* por um prisma diferente dos teóricos tradicionais, não se centrando apenas nas capacidades tidas, academicamente, como de índole intelectual, nem tão pouco nas aptidões valorizadas no contexto ocidental por si só. Howard Gardner procurou considerar as capacidades intelectuais que fossem comuns à

natureza humana, em toda a sua globalidade – que fossem universais. Ou seja, a sua teoria acabou por reforçar uma “perspetiva intercultural da cognição humana” (Campbell et al., 1990/2000, p. 22).

Por esse motivo, além da noção de *Inteligência* dos filósofos da Grécia Antiga, também se valorizou, por exemplo, a conceção defendida pelos filósofos budistas, assente na *troika*: sabedoria, moralidade e meditação (Silver et al., 2000/2010). Olhando para a própria atualidade, Gardner teve em linha de conta que, por exemplo, “os norte-americanos industrializados [...] podem associar a inteligência às respostas rápidas” e na “tribo rural Baganda, no Uganda, pensa-se na inteligência como lenta, cuidadosa, ativa, direta e sadia” (Gardner et al., 1996/2003, p. 21).

Depois, enquanto as crianças de civilizações mais desenvolvidas e tecnológicas têm sistemas de ensino estruturados de modo a desenvolverem as suas aprendizagens, onde aprendem e memorizam uma grande quantidade de conteúdos académicos, e onde as capacidades linguísticas e lógico-matemáticas são valorizadas, as crianças da tribo Puluwat, na Micronésia, desenvolvem a sua aprendizagem por meios informais, onde as capacidades de navegação são altamente valorizadas. Os meninos Puluwat também aprendem e memorizam uma grande quantidade de informações – memorizam os cursos e padrões das estrelas que assinalam as suas rotas de navegação; memorizam as localizações e formas dos recifes; memorizam marcos de referência de determinadas ilhas; aprendem a navegar perante tempestades, etc. (Gardner et al., 1996/2003). Toda esta aparente diversidade interrelacionada (ou universalidade variada) deveria caber no conceito de *Inteligência*, não havendo categorias privilegiadas em relação a outras.

Howard Gardner define, então, *Inteligência* como a capacidade para resolver problemas encontrados na vida real e/ou para gerar novos problemas a serem resolvidos, e a capacidade para elaborar produtos que sejam valorizado num determinado contexto social ou cultural (Campbell et al., 1990/2003; Gardner et al., 1996/2003; Gardner, 1993/2011). Segundo Gardner (1993/2011), “os problemas a resolver vão desde criar o final de uma história até antecipar um movimento de xeque-mate no xadrez, passando por remendar um cobertor”, já “os produtos vão desde teorias científicas até composições musicais, passando por campanhas políticas bem sucedidas” (p. 38).

A *teoria das IM* não tenciona, então, prever o sucesso escolar ou explicar os resultados dos “testes psicométricos”. Pretende, ao invés, explicar a variedade de estados cognitivos finais existentes nas diversas culturas (Gardner et al., 1996/2003).

Deve-se salientar que, para Gardner, a *Inteligência* não é um produto que se tem dentro da cabeça, mas sim um potencial biopsicológico que nos permite aceder a formas de pensamento adequadas a tipos específicos de conteúdos ou de solicitações (Gardner et al., 1996/2003).

Considerando todos estes aspetos, é, então, essencial conhecer as diferentes “Inteligências” identificadas por Howard Gardner.

1.2.1. Apresentação das múltiplas “Inteligências”

Quantas vezes não se ouviu algo como: “aquele miúdo não é nada inteligente (ou outra expressão menos simpática), mas toca muito bem flauta”? Será possível tocar-se o 2.º movimento do *Concerto para flauta e harpa e orquestra em dó maior*, de Mozart, de forma irrepreensível, em plena comunicação com a orquestra e a dialogar elegantemente com a harpa, transmitindo toda a beleza melódica, simplicidade e perfeição harmónica que o compositor austríaco colocou na partitura, sem se ser inteligente?

Pois bem, em 1983, Howard Gardner provocou um pequeno terramoto na comunidade científica que estudava o intelecto humano, questionando vários parâmetros tidos como certos no enquadramento das capacidades mentais dos indivíduos e trazendo para a discussão certas aptidões jamais consideradas, pelo menos de forma tão sustentada, como estando inseridas no âmbito da *Inteligência* humana.

Na sua *magnum opus*, *Estruturas da Mente*, o psicólogo cognitivo norte-americano identificou sete diferentes “Inteligências”, independentes entre si. No entanto, deixou espaço aberto para o debate e para a possível identificação de outras “Inteligências” que inicialmente lhe poderão ter falhado, e/ou para uma hipotética refutação de uma ou outra das que identificou, se tal se justificasse (Gardner, 1983/2002). De resto, mais tarde, Gardner viria a acrescentar mais uma à sua lista inicial. Neste momento, conta com mais duas em “lista de espera”, considerando, agora, que essas poderão ser as últimas a serem adicionadas (Amiguet & Gardner, 2016).

Segue-se, então, uma breve apresentação das “Inteligências” definidas por Gardner:

Inteligência Linguística – Será, provavelmente, a competência humana mais exaustivamente estudada, e manifesta-se na capacidade para usar a linguagem com vista a uma variedade de fins (argumentar, persuadir, contar histórias, escrever, ensinar, etc.), manipulando e estruturando os significados e as funções das palavras. É frequente que indivíduos com uma *Inteligência Linguística* significativa passem várias horas a ler. Apesar disso, os elementos auditivos e orais tendem a ser centrais nesta inteligência. A *Inteligência Linguística* inclui as capacidades de lidar com a sintaxe, com a fonologia, com a semântica e com os usos práticos da linguagem (como a retórica ou a explicação). Por norma, esta inteligência manifesta-se de forma significativa, por exemplo, em poetas, advogados, jornalistas, locutores, políticos ou professores (Gardner, 1983/2002, 1993/2011; Gardner et al., 1996/2003; Almeida et al., 2009; Armstrong, 2000/2013; Campbell et al., 1990/2000; Silver et al., 2000/2010).

Inteligência Musical – Permite às pessoas criar, comunicar e compreender significados através dos sons. Inclui a capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar as formas musicais. Integra sensibilidades aos ritmos, às melodias, aos tons e aos timbres. Pode manifestar-se/desenvolver-se muito cedo (em crianças talentosas, aos dois ou três anos). É frequente que indivíduos com uma *Inteligência Musical* considerável sejam capazes de cantar ou tocar instrumentos musicais de forma afinada, de manter o ritmo e de analisar ou criar composições musicais. Por norma, esta inteligência é visível em compositores, maestros, instrumentistas, engenheiros de áudio, peritos em acústica, etc. (Gardner, 1983/2002, 1993/2011; Gardner et al., 1996/2003; Almeida et al., 2009; Armstrong, 2000/2013; Campbell et al., 1990/2000; Silver et al., 2000/2010).

Inteligência Lógico-matemática – Envolve o uso e a apreciação de relações abstratas, estando na base das Ciências Exatas e da Matemática. Esta inteligência inclui a predisposição para o estabelecimento de padrões, de relações lógicas e de relações causa-efeito, e para a condução de experiências. Os processos empregues pela inteligência incluem a categorização, a classificação, a dedução, a generalização, o cálculo e o teste de hipóteses, e permitem calcular, quantificar, considerar proporções e hipóteses e realizar operações matemáticas complexas. Piaget estudou exaustivamente o

desenvolvimento desta inteligência. Estados finais que dependem muito da *Inteligência Lógico-matemática* incluem cientistas, matemáticos, contabilistas, engenheiros, programadores de computação ou economistas (Gardner, 1983/2002, 1993/2011; Gardner et al., 1996/2003; Almeida et al., 2009; Armstrong, 2000/2013; Campbell et al., 1990/2000; Silver et al., 2000/2010).

Inteligência Espacial – Envolve uma capacidade superior de perceber detalhes visuais subtis, de criar e de recriar imagens, não sendo, todavia, dependente da sensação visual (devido à capacidade de construção de imagens mentais, por exemplo através de palavras ou impressões). Relaciona-se, ainda, com a resolução de problemas espaciais e com o sentido de orientação. Frequentemente, os indivíduos que apresentam uma prevalência acentuada desta inteligência têm a aptidão para apresentar ideias recorrendo a gráficos, a quadros ou a imagens e/ou para construir imagens em três dimensões e mover ou rodar essas representações. A *Inteligência Espacial* está patente em fotógrafos, pintores, escultores, arquitetos, engenheiros, pilotos, navegadores, geógrafos e cirurgiões, por exemplo (Gardner, 1983/2002, 1993/2011; Gardner et al., 1996/2003; Almeida et al., 2009; Armstrong, 2000/2013; Campbell et al., 1990/2000; Silver et al., 2000/2010).

Inteligência Corporal-cinestésica – Envolve o uso do corpo, ou de partes do mesmo, para resolver problemas, expressar emoções ou criar produtos, manifestando-se pelo controlo sobre ações motoras amplas e finas e pela capacidade de manipular objetos externos. Neste sentido, o corpo é visto como objeto, na medida em que é utilizado pelos indivíduos para atingir determinado fim, mas também como sujeito, visto que é “o recipiente do senso de eu do indivíduo” (Gardner, 1983/2002, p. 183). O desenvolvimento desta inteligência avançará de reflexos iniciais, como sugar, para atividades cada vez mais intencionais, como a capacidade de imitar e de criar usando o movimento. Esta inteligência inclui habilidades físicas específicas, como a coordenação, o equilíbrio, a destreza, a força, a flexibilidade ou a velocidade, bem como capacidades proprioceptivas e táteis. Indivíduos com a *Inteligência Corporal* significativamente desenvolvida aprendem melhor executando, movendo e agindo sobre as coisas. A *Inteligência Corporal-cinestésica* é, por norma, amplamente notada em desportistas, dançarinos, coreógrafos, atores, malabaristas, artesãos e cirurgiões (Gardner, 1983/2002, 1993/2011;

Gardner et al., 1996/2003; Almeida et al., 2009; Armstrong, 2000/2013; Campbell et al., 1990/2000; Silver et al., 2000/2010).

Inteligência Intrapessoal – Envolve o autoconhecimento e a capacidade para atuar segundo o mesmo, e diz respeito à aptidão para diferenciar sentimentos, estados emocionais pessoais, intenções, temperamentos e desejos interiores. Esta inteligência inclui a capacidade de autodisciplina, autocompreensão e autoestima. Por ser uma inteligência mais privada, precisa de se relacionar com outras formas mais expressivas de inteligência, como a linguagem ou a música, de modo a poder ser observada em funcionamento. Pelas suas particularidades, segundo Gardner et al. (1996/2003), a *Inteligência Intrapessoal* pode funcionar como “uma ‘agência central de inteligências’, permitindo que os indivíduos conheçam as próprias capacidades e percebam a melhor maneira de usá-las” (p. 221). Por norma, indivíduos com uma significativa prevalência desta inteligência são introspectivos, capazes de estabelecer objetivos realistas e de formular imagens precisas de si mesmo. Escritores, teólogos, psicólogos e filósofos estão entre os indivíduos que, normalmente, tendem a apresentar uma dose considerável de *Inteligência Intrapessoal* (Gardner, 1983/2002, 1993/2011; Gardner et al., 1996/2003; Almeida et al., 2009; Armstrong, 2000/2013; Campbell et al., 1990/2000; Silver et al., 2000/2010).

Inteligência Interpessoal – Envolve a capacidade de perceber e distinguir os estados de espírito, as intenções, as motivações e os sentimentos de outras pessoas, bem como a aptidão para trabalhar e relacionar-se com os outros, estando, assim, patente em indivíduos que são naturalmente sociáveis, amigáveis e extrovertidos. Esta inteligência tende a incluir a sensibilidade perante as expressões faciais, as vozes e/ou os gestos dos outros, podendo manifestar-se na assunção de distintos papéis, tais como, de líder, negociador ou amigo. Por compreenderem muito bem os sentimentos e as atitudes das outras pessoas, podem agir em função deles, tentando moldá-los, para o bem ou para o mal. Estados finais que dependem muito da *Inteligência Interpessoal* incluem terapeutas, pais dedicados, professores, maestros, treinadores, líderes políticos ou religiosos, etc. (Gardner, 1983/2002, 1993/2011; Gardner et al., 1996/2003; Almeida et al., 2009; Armstrong, 2000/2013; Campbell et al., 1990/2000; Silver et al., 2000/2010).

De notar que, embora Gardner, em 1983, tenha apresentado as “Inteligências” *Intrapessoal* e *Interpessoal* num mesmo capítulo referente a “Inteligências” *Pessoais*, logo ali as distinguiu e defendeu que existiriam essas duas “Inteligências” de forma separada e relativamente independente, apesar da sua aparente conexão. Gardner defende essa autonomia com base no facto de, por exemplo, a *Inteligência Interpessoal* não existir, aparentemente, em autistas, enquanto noutras doenças ou patologias os indivíduos parecem ter consciência dos sentimentos e motivações dos outros, mas não são capazes de reconhecer os seus (Gardner et al., 1996/2003; Almeida et al., 2009).

Como referido anteriormente, estudos posteriores a *Estruturas da Mente*, conduzidos por Gardner, levaram-no a concluir, como praticamente certo, o facto de existir mais um tipo de inteligência, a *Naturalista*:

Inteligência Naturalista – Envolve a capacidade de compreender e trabalhar de forma eficaz no mundo natural, através da observação de padrões e da identificação e classificação de objetos e/ou seres vivos. Indivíduos com uma significativa *Inteligência Naturalista* são capazes de compreender os sistemas naturais e aqueles que são criados pelo Homem, e podem evidenciar alguma sensibilidade para perceber fenómenos naturais. Para além disso, por norma, apreciam estar ao ar livre e tendem a reparar em padrões, características e anomalias nas configurações ecológicas com que contactam. No caso de indivíduos criados num ambiente urbano, estes podem denotar habilidades na distinção e classificação de formas inanimadas. Biólogos vegetais, ecologistas, paisagistas, naturalistas, meteorologistas, agricultores e caçadores tendem a evidenciar, de forma considerável, esta inteligência (Almeida et al., 2009; Armstrong, 2000/2013; Campbell et al., 1990/2000; Silver et al., 2000/2010).

Recentemente, Howard Gardner admitiu estar a considerar a inclusão de mais duas “Inteligências” (e não mais que essas) na sua lista de *IM*: a *Inteligência Pedagógica*, relacionada com a arte de ensinar e a *Inteligência Existencial*, concernente às questões mais profundas e transcendentais (Amiguet & Gardner, 2016). Anteriormente, Gardner também considerou a *Inteligência Espiritual*, mas desde cedo admitiu que seria difícil comprová-la (Almeida et al., 2009), sendo que a terá incluído na *Existencial* e nas *Pessoais*. Como nenhuma destas “Inteligências” foi, ainda, completamente validada por

Gardner, optou-se por não as incluir no trabalho realizado no âmbito do estágio, até porque estão, para já, pouco estudadas/tratadas.

Como forma de resumir toda esta explanação, talvez seja importante atentar no trabalho realizado por Silver et al. (2000/2010), visto que os autores conseguiram desenhar um quadro que facilita uma leitura mais rápida e sintética da *teoria das IM*, bem como das suas implicações mais básicas. Silver et al. (2000/2010), olharam para as “Inteligências” como predisposições, tendo desenhado a base do Quadro 1.

Quadro 1: Síntese das IM como predisposições

Predisposição/ Inteligências	Sensibilidade para:	Inclinação para:	Aptidão para:
<i>Linguística</i>	Sons, significados, estruturas e estilística	Falar, escrever, ouvir, ler	Ser eficaz na comunicação oral (professor, líder religioso, político) ou escrita (poeta, jornalista, novelista, copywriter de publicidade, editor)
<i>Musical</i>	Tom, ritmo, melodia, timbre, som	Ouvir, cantar, tocar um instrumento	Compor (escritor de letras, compositor, músico), interpretar (instrumentista, maestro) e analisar música (crítico musical)
<i>Lógico-matemática</i>	Padrões, números e dados numéricos, causas e efeitos, raciocínio objetivo e quantitativo	Detetar padrões, fazer cálculos, formular e testar hipóteses, aplicar o método científico, o raciocínio dedutivo e indutivo, categorizar, classificar, generalizar	Trabalhar eficazmente com números (contabilista, responsável por estatísticas, economista) e desenvolver um raciocínio eficaz, (engenheiro, cientista, programador informático, matemático)
<i>Espacial</i>	Cores, formas, quebra-cabeças visuais, simetria, linhas, imagens	Representar ideias visualmente, criar imagens mentais, reparar em detalhes visuais, desenhar e fazer esboços	Criar visualmente (artista, fotógrafo, engenheiro, decorador, arquiteto) e visualizar de forma precisa (guia turístico, escuteiro, guarda-florestal)
<i>Corporal-cinestésica</i>	Tato, movimento, corpo, atletismo	Atividades que requerem força, velocidade, flexibilidade, coordenação visuo-motora e equilíbrio	Usar as mãos para consertar ou criar (mecânico, cirurgião, carpinteiro, escultor, pedreiro) e usar o corpo de forma expressiva (bailarino, atleta, ator)
<i>Intrapessoal</i>	Forças e fraquezas pessoais, objetivos, motivações e desejos	Estabelecer objetivos, avaliar as capacidades e as inoperâncias pessoais, monitorizar o próprio pensamento	Mediar, refletir, denotar autodisciplina, autocompreensão e autoestima, manter a compostura e obter o máximo de si mesmo
<i>Interpessoal</i>	Linguagem corporal, humores, voz, sentimentos	Aperceber-se dos sentimentos, dos desejos/motivações e dos temperamentos dos outros e reagir a eles	Trabalhar com pessoas (administradores, gestores, consultores, professores), influenciar os outros e ajudar pessoas a identificar e a resolver problemas (terapeutas, psicólogos)
<i>Naturalista</i>	Objetos naturais, plantas, animais, padrões que ocorrem naturalmente, questões ecológicas	Identificar e classificar seres vivos e objetos naturais e perceber fenômenos naturais	Analisar situações e dados de ordem ecológica e natural (ecologistas e guardas-florestais), aprender com os seres vivos (zoólogo, botânico, veterinário) e trabalhar em ambientes naturais (caçador, escuteiro)

Fonte: adaptado a partir de Silver et al. (2000/2010, p. 14)

Howard Gardner (1983/2002) propôs, ainda, a arrumação das sete “Inteligências” iniciais em três grupos: as formas de inteligência “relacionadas ao objeto” – *Espacial*, *Lógico-matemática* e *Corporal-cinestésica*, visto que estão sujeitas a um tipo de controle por parte de objetos que os indivíduos encontram nos seus ambientes; as formas de inteligência “livres de objeto” – *Musical* e *Linguística*, na medida em que não são modeladas ou canalizadas pelo mundo físico; e as formas de inteligência “pessoais” – *Intrapessoal* e *Interpessoal*. A *Inteligência Naturalista* seria arrumada no grupo das formas de inteligência “relacionadas ao objeto” (Campbell et al., 1990/2000).

É, no entanto, fulcral reter alguns pontos essenciais da teoria:

Desde logo, que todos os seres humanos (a não ser que sofram de alguma doença ou psicopatologia que tenha implicações cerebrais/cognitivas) possuem todas as “Inteligências” que estão identificadas – a combinação das mesmas e a predominância de uma ou outra é que varia de indivíduo para indivíduo. Ou seja, todos os seres humanos têm um “perfil de inteligência” específico, com as suas forças e fraquezas singulares, o que ajuda a explicar as diferenças individuais em termos intelectuais (Gardner et al., 1996/2003). Isto leva a que, como nota Campbell et al. (1990/2000), apesar da criatividade poder ser expressa através de todas as “Inteligências”, a maioria das pessoas só seja criativa num domínio específico. Por exemplo, “embora Einstein fosse um talento matemático e científico, não exibia a mesma genialidade linguística, corporal ou interpessoal” (Campbell et al., 1990/2000, p. 23.). A maioria dos indivíduos parece destacar-se numa ou duas “Inteligências” (Campbell et al., 1990/2000; Silver et al., 2000/2010).

Em acréscimo, cada inteligência identificada possui um largo conjunto de “sub-inteligências” ou aptidões específicas associadas. Por exemplo, uma pessoa pode não saber ler, mas ser muito competente linguisticamente, por ser capaz de narrar histórias incríveis e/ou por possuir um extenso vocabulário oral (Armstrong, 2000/2013).

Depois, como foi sublinhado anteriormente, apesar das diferentes “Inteligências” terem uma origem biológica (logo inata), as mesmas só se desenvolvem a partir das oportunidades de aprendizagem existentes numa determinada cultura (complementaridade entre hereditariedade e meio ambiente). Deste modo, é correto

afirmar que são as condições ambientais que promovem o desenvolvimento das habilidades intelectuais (Almeida et al., 2009), e que todas as “Inteligências” são passíveis de melhoria/desenvolvimento – isto é, apesar da importância do potencial inato, não cabe, de todo, nesta teoria, qualquer determinismo hereditário.

No entanto, é inegável que cada pessoa tem uma predisposição cognitiva mais significativa para uma ou outra inteligência, o que faz com que essas sejam as que apresentam um maior potencial intelectual de desenvolvimento. Considerando a teoria de Gardner, Armstrong (2000/2013) sugere então, três fatores essenciais para o desenvolvimento das “Inteligências”: a dotação biológica (hereditariedade e possíveis traumas ou danos cerebrais ocorridos); a história de vida (experiências familiares, escolares, afetivas, etc.); e os antecedentes culturais e históricos (contexto histórico, cultural, social e económico que os indivíduos encontram). Por exemplo, Mozart foi um génio musical – é inegável -, mas, além de ter nascido, provavelmente, com o Lobo Temporal direito a esbanjar saúde, o seu pai era um compositor que largou a carreira em prol da do filho e nasceu na Europa num tempo de *despotismo esclarecido*, onde as Artes eram sobremaneira promovidas (então na corte austríaca...). O que teria acontecido ao seu talento natural – à sua predisposição para a música – se tivesse nascido na Inglaterra rural e puritana, onde a música era vista como obra do diabo? Muito provavelmente não teria alcançado o nível de genialidade que alcançou (Gardner, 1993/2011).

Finalmente, importa relevar que, apesar das diferentes “Inteligências” serem consideravelmente independentes entre si, quase todos os problemas minimamente complexos exigem a combinação de várias das *IM*, em simultâneo. Ou seja, as “Inteligências” são independentes entre si, mas, muitas vezes, funcionam em conjunto (pode-se afirmar que praticamente qualquer ação inteligente exige uma certa combinação de “Inteligências”). Assim, e voltando a um exemplo musical, um pianista, quando está num concerto a tocar uma peça musical deve valer-se de: uma *Inteligência Musical*, para seguir a música e manter o ritmo; uma *Inteligência Corporal-cinestésica*, para mover os dedos e os pés de forma adequada; uma *Inteligência Espacial*, para relacionar as teclas com os sons que estas produzem; uma *Inteligência Interpessoal*, de modo a reagir a pistas dadas pela linguagem corporal dos seus colegas músicos ou do maestro; e de uma

Inteligência Intrapessoal, de maneira a interpretar tudo o que a música lhe puder transmitir, sendo, então, capaz de, na atuação, expressar-se de forma profunda (Silver et al., 2000/2010).

Tendo em conta a nova conceção de *Inteligência* que esta teoria fez despoletar, é natural que a mesma tenha tido implicações no quadro científico. No entanto, ainda permanecem algumas questões às quais importa responder: em que é que se baseou, Gardner, para chegar até aqui? Que pressupostos utilizou para validar as “Inteligências” propostas?

1.2.2. Sustentação teórico-metodológica da identificação de “Inteligências”, por Gardner

A génese da *teoria das IM* situar-se-á no ano de 1979, altura em que Howard Gardner fez parte de uma pequena equipa da *Graduate School of Education de Harvard*, que investigou o “potencial humano”. Esse projeto, encomendado por uma fundação holandesa, com fins educativos, acabou por influenciá-lo no desenvolvimento dos seus estudos sobre as capacidades intelectuais humanas, o que viria a dar frutos em 1983, com a publicação de *Estruturas da Mente* (Gardner, 1983/2002).

O supracitado *Projeto sobre o Potencial Humano* terá contribuído de forma relevante para que Gardner fosse capaz de acumular um *background* importante em termos de sustentação teórica para apoiar a sua arrojada proposta de conceção da *Inteligência* humana. E, como é sabido, o psicólogo cognitivo norte-americano desenhou as bases da sua teoria de uma forma bastante consistente.

Primeiro, H. Gardner definiu pré-requisitos para que certas competências pudessem vir a ser consideradas “Inteligências”. Esses pré-requisitos têm que ver com um conjunto de habilidades de resolução de problemas e de criação de produtos valorizados culturalmente, que cada competência intelectual deveria apresentar (Almeida et al., 2009).

Depois de ultrapassados esses pré-requisitos, restaria um conjunto de critérios que os “talentos candidatos a inteligências” teriam que superar, na sua totalidade ou muito perto disso (Gardner et al., 1996/2003; Almeida et al., 2009). Esses critérios/sinais de inteligência prendiam-se com:

Estudos sobre isolamentos potenciais devido a danos cerebrais, que forneceriam as evidências mais sólidas para considerar as “Inteligências” separadas e autónomas (Gardner et al., 1996/2003). Por exemplo, uma pessoa com uma lesão na área de Broca pode ter perdido a habilidade para falar, ler e escrever de modo consistente e, apesar disso, conservar a sua capacidade para cantar, realizar cálculos, dançar, refletir sobre si mesmo e relacionar-se com os outros (Gardner, 1993/2011).

Existência de génios, prodígios e outros indivíduos excecionais, que também suporta a ideia de que as “Inteligências” são independentes – e únicas (em termos de proporção de cada uma em cada sujeito) -, na medida em que estas populações especiais apresentam, por norma, um ou outro talento extraordinário que se destaca dos demais. Um “grupo excecional” interessante é o dos *savants*: indivíduos com um QI baixo mas que têm uma ou outra habilidade notável (por exemplo ao nível da memorização, do cálculo rápido, ou de alguma capacidade de pendor artístico) (Gardner, 1993/2011; Gardner et al., 1996/2003).

História de desenvolvimento distintiva e conjunto definível de habilidades, que demonstra que as várias “Inteligências” manifestam-se e evoluem de forma distinta e em períodos diferenciados, chegando, deste modo, aos estados finais máximos de desenvolvimento intelectual potencial em alturas diferentes. Por exemplo, a capacidade matemática, apesar de não surgir tão cedo como a musical, acaba por atingir o seu auge relativamente cedo, enquanto a *Inteligência Linguística* pode manifestar o seu auge depois dos 50 (Gardner, 1993/2011).

História evolutiva e plausibilidade evolutiva, onde se olha para as raízes históricas de uma determinada aptidão, bem como para uma manifestação dessa mesma competência noutra espécie. Por exemplo, a *Inteligência Musical* remonta a descobertas arqueológicas de instrumentos musicais da Idade da Pedra e é, também, manifestada no canto dos pássaros (Gardner, 1993/2011).

Apoio de dados psicométricos, procurando padrões de resposta em perguntas que apelem a uma inteligência específica, de forma relativamente efetiva (Gardner et al., 1996/2003).

Apoio de trabalhos da psicologia experimental, que podem demonstrar as diferenças individuais em termos de proporção de cada uma das “Inteligências”. Por exemplo, uma pessoa pode ser muito boa a matemática e não conseguir passar isso para a escrita. Podem, ainda, demonstrar que certas habilidades cognitivas não respondem da mesma forma perante solicitações de “Inteligências” distintas: uma pessoa pode ter uma excelente memória para palavras e uma má memória para rostos (Gardner, 1993/2013).

Uma aplicação central ou um conjunto de aplicações identificáveis, relacionadas com as operações centrais (componentes-chave) que servem para acionar as atividades próprias de cada inteligência – à imagem do sistema computacional (é visível, aqui, a influência da corrente *cognitivista* em Gardner) (Gardner, 1993/2011).

Suscetibilidade para a codificação num sistema de símbolos, que é, para Gardner, um dos melhores indicadores do comportamento inteligente, tanto que será um dos fatores mais importantes que distingue os humanos da maioria das restantes espécies (Gardner, 1993/2011).

Para compreender todo este suporte teórico apresentado por Gardner de forma mais completa, com uma aproximação a cada uma das “Inteligências”, pode ser interessante olhar para o trabalho de Armstrong (2000/2013), que elaborou um esquema-síntese bem conseguido, apresentado nos quadros 2.1 e 2.2 (cf.).

Como terá sido possível constatar, a transdisciplinaridade crescente no estudo da *Inteligência*, salientada previamente, acabou por frutificar na construção de uma base de sustentação sólida por parte de Howard Gardner, que pôde socorrer-se de dados retirados de campos diversos, tais como: a Neurobiologia; a Psicologia Cognitiva; a Psicologia Experimental; a Psicomетria; a Biologia; a Psicopatologia; a Sociologia; a Linguística; a História; a Filosofia; etc..

Comece-se, então, por atentar no Quadro 2.1, que aborda as “Inteligências” *Linguística, Musical, Lógico-matemática e Espacial*:

Quadro 2.1: Síntese dos fatores de identificação das IM (primeira parte)

Inteligências	Linguística	Musical	Lógico-matemática	Espacial
<i>Componentes-chave</i>	Sensibilidade aos sons, à estrutura, aos significados e às funções das palavras e da linguagem.	Capacidade de produzir e apreciar ritmos, tons e timbres; valorização das formas de expressão musical.	Sensibilidade aos padrões lógicos ou numéricos e capacidade de os discriminar; capacidade para manter longas cadeias de raciocínio.	Capacidade de perceber com precisão o mundo visuoespacial e de introduzir mudanças nas percepções iniciais.
<i>Sistemas de símbolos</i>	Línguas fonéticas (ex.: inglês).	Sistemas de notação musical; código Morse.	Linguagem computacional (ex.: Basic).	Linguagens ideográficas (ex.: chinês).
<i>Estados finais máximos</i>	Escritor, orador (ex.: Virginia Wolf, Martin Luther King, Jr.).	Compositor, intérprete (ex.: Stevie Wonder, Midori).	Científico, matemático (ex.: Madame Curie, Blaise Pascal).	Artista, arquiteto (ex.: Frida Khalo, I. M. Pei).
<i>Manifestações valorizadas pelas culturas</i>	Histórias orais, narrações, literatura.	Composições musicais, interpretações, gravações.	Descobertas científicas, teorias matemáticas, cálculo e sistemas de classificação.	Obras de arte, sistemas de navegação, desenhos arquitetônicos, invenções.
<i>Fatores neurológicos (áreas primárias)</i>	Lobos Temporal Esquerdo e Frontal (ex.: áreas de Broca e de Wernicke).	Lobo Temporal Direito.	Lobos Frontal Esquerdo e Parietal Direito.	Regiões posteriores do hemisfério direito.
<i>Fatores de desenvolvimento</i>	Eclode na primeira infância e permanece sólida até à velhice.	É a primeira inteligência que se desenvolve; os prodígios, geralmente, passam por uma crise no desenvolvimento.	Manifestação máxima na adolescência e na primeira etapa adulta; diminuição a partir dos 40.	O pensamento topológico na primeira infância dá lugar ao paradigma euclidiano, em volta dos nove ou dez anos; o olho artístico conserva a sua força até à velhice.
<i>Origens evolutivas</i>	Anotações escritas de há 30 000 anos.	Evidências da existência de instrumentos musicais na Idade da Pedra.	Primeiros sistemas numéricos e calendários.	Pinturas rupestres.
<i>Presença noutras espécies</i>	Capacidade de eleição dos macacos.	Canto dos pássaros.	As abelhas calculam as distâncias através das suas “danças”.	Instinto territorial de diversas espécies.
<i>Fatores históricos (relativos à situação dos EUA)</i>	Maior importância da transmissão oral antes da imprensa.	Foi mais importante na cultura oral, quando a comunicação era de natureza mais musical.	Mais importante com a influência dos computadores.	Mais importante com o surgimento do vídeo e de outras tecnologias.

Fonte: Armstrong (2000/2013, pp. 22-27)

Importa, por fim, olhar ainda para as “Inteligências” *Corporal-cinestésica*, *Intrapessoal*, *Interpessoal* e *Naturalista* (cf. Quadro 2.2):

Quadro 2.2: Síntese dos fatores de identificação das IM (continuação)

Inteligência	Corporal-cinestésica	Intrapessoal	Interpessoal	Naturalista
<i>Componentes-chave</i>	Capacidade de controlar movimentos corporais e de manipular objetos com habilidade.	Acesso à própria vida interior e capacidade de distinguir as emoções; consciência dos pontos fortes e dos pontos fracos.	Capacidade de discernir e responder adequadamente aos estados de espírito, aos temperamentos e às motivações e desejos dos outros.	Aptidão para distinguir os membros de uma espécie; consciência da existência de outras espécies com que vivemos, e capacidade para traçar as relações entre as diferentes espécies.
<i>Sistemas de símbolos</i>	Língua gestual, Braille.	Símbolos do eu (ex.: sonhos e manifestações artísticas de auto-expressão).	Atitudes sociais (ex.: gestos e expressões faciais).	Sistemas de classificação de espécies (ex.: Linneo); mapas de habitats.
<i>Estados finais máximos</i>	Atleta, bailarino, escultor (ex. Martha Graham, A. Rodin).	Psicoterapeuta, líder religioso (ex.: Sigmund Freud, Buda).	Conselheiro, líder político (ex.: Carl Rogers, Nelson Mandela).	Naturalista, biólogo, ativista na defesa dos animais (Charles Darwin, E. O. Wilson, Jane Goodall).
<i>Manifestações valorizadas pelas culturas</i>	Artesanato, atletismo, teatro, dança, escultura.	Sistemas religiosos, teorias psicológicas, ritos de passagem.	Documentos políticos, instituições sociais.	Taxonomias populares, conhecimentos sobre a vegetação, rituais de caça, mitologias de animais.
<i>Fatores neurológicas (áreas primárias)</i>	Cerebelo, Gânglios da Base e Córtex Motor.	Lobos frontais, Lobos Parietais, Sistema Límbico.	Lobos Frontais, Lobo Temporal (em especial, do hemisfério direito), Sistema Límbico.	Áreas do Lobo Parietal Esquerdo importantes para distinguir as coisas vivas das coisas inanimadas.
<i>Fatores de desenvolvimento</i>	Variam segundo a componente (força, flexibilidade) ou o âmbito (ginástica, basebol, mímica).	A formação do limite entre o “eu” e os “outros” é essencial nos primeiros três anos.	O carinho e os vínculos afetivos são essenciais nos primeiros três anos.	Manifesta-se de forma notável em algumas crianças pequenas; a educação e a experiência aumentam a capacidade formal ou informal.
<i>Origens evolutivas</i>	Evidências do uso das primeiras ferramentas.	Primeiras evidências de vida religiosa.	Necessidade de viver em grupos para caçar e/ou recoletar.	As ferramentas de caça mais antigas revelam o conhecimento de outras espécies.
<i>Presença noutras espécies</i>	Uso de ferramentas por parte dos primatas, tamanduás e outras espécies.	Os chimpanzés reconhecem-se num espelho, os macacos experienciam o medo.	Laços maternos observados em primatas e outras espécies.	Instinto caçador de várias espécies para distinguir entre presas e animais que não o são.
<i>Fatores históricos (relativos à situação dos EUA)</i>	Foi mais importante no período agrário.	Continua a ser importante numa sociedade cada vez mais complexa e que obriga a tomar decisões.	Mais importante com o aumento da economia de serviços.	Foi mais importante durante o período agrário; posteriormente reduziu o seu significado devido à expansão industrial, e na atualidade os “especialistas na natureza” têm mais importância que nunca na conservação dos ecossistemas ameaçados.

Fonte: Armstrong (2000/2013, pp. 22-27)

1.2.3. O impacto da *teoria das Inteligências Múltiplas* na definição de *Inteligência*

Tendo em conta todo o carácter de novidade e, até certo ponto, mesmo de quase provocação, considerando o arrojo das propostas de Howard Gardner, é natural que as mesmas não tenham recolhido unanimidade no seu círculo científico. Gardner foi capaz de colocar de “pernas para o ar” toda a concetualização clássica de *Inteligência*. Não quis olhar para a escola com o objetivo de encontrar uma fórmula que explicasse o sucesso académico, ou no sentido de tentar perceber a *Inteligência* humana através da “inteligência escolar”/resposta eficaz a solicitações de foro académico. E rejeitou a existência de qualquer fator geral de *Inteligência*.

Ao invés, procurou definir a *Inteligência* tendo por base os estados finais máximos de atividades humanas valorizadas culturalmente, e de carácter universal. Ou seja, começando pelo topo, quis demonstrar como se chegaria lá, na medida em que seriam as opções inteligentes que levariam os indivíduos a esses estados finais. Com isto, Gardner conseguiu valorizar a sua teoria, dando-lhe um traço universal, prático e mais de acordo com a realidade que se experiencia no dia-a-dia. De facto, uma das grandes virtudes da *teoria das IM* é que a mesma faz total sentido quando se olha para a atividade humana em toda a sua amplitude e complexidade, e se tenta decifrar quais são as formas inteligentes de atuar. Depois, no quotidiano, é possível comprovar toda esta diversidade inteligente e criativa que Gardner nos apresentou.

Sintetizando o impacto da *teoria das IM* na definição de *Inteligência*, apresenta-se o seguinte quadro, baseado na interpretação de Silver et al. (2000/2010, p. 11):

Quadro 3: O impacto da *teoria das IM* na definição de *Inteligência*

A <i>Inteligência</i> antes de <i>Estruturas da Mente</i>...	A <i>Inteligência</i> depois de <i>Estruturas da Mente</i>...
Invariável	Passível de desenvolvimento
Mensurável e quantificável	Não traduzível em número e evidenciada em contexto de um desempenho ou de um processo de resolução de problemas
Unitária	Múltipla, podendo manifestar-se de várias formas
Medida isoladamente	Medida em contexto/situações de vida real
Usada para tipificar e prever o sucesso escolar	Usada para compreender as capacidades humanas e as muitas e variadas formas sob as quais os alunos podem ter sucesso

Fonte: Silver et al. (2000/2010, p. 11)

Não é surpreendente, considerando o potencial revelado para o âmbito educativo, que esta teoria tenha tido, desde logo, um impacto significativo entre pedagogos e educadores. De facto, a proposta de Gardner parece abrir as portas para uma nova forma de pensar e de agir no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que apresenta um panorama completamente novo, onde todos os alunos podem caber e desenvolver-se de forma eficiente e diversa.

Pode, então, a partir das propostas de Gardner, surgir a ideia de uma Escola onde todos têm o mesmo interesse, mas onde se percebe que nem todos pensam e aprendem da mesma maneira; de uma Escola onde se tem a noção de que, nos dias de hoje, ninguém é capaz de aprender tudo o que há para aprender, pelo que as escolhas e as seleções informadas tornam-se essenciais. Teria, então, que ser uma Escola centrada no indivíduo – e não na turma (ou na comunidade escolar) como um todo homogéneo – e rica na avaliação das competências individuais (Gardner, 1993/2011).

Não surpreende, pois, que a teoria de Howard Gardner tenha sido alvo de olhares mais céticos, até pelo romper dos modelos de pensamento tradicionais que promove. De resto, vários dos seus colegas da Psicologia Cognitiva terão estado entre os seus principais críticos.

1.2.4. Críticas à teoria das Inteligências Múltiplas

O tempo é absoluto, “constituído por uma sequência, tal como os números” (Newton, 1726, citado em Cordon & Calvo Martínez, 1995/2006, p. 351). Esta ideia parecia irrefutável (ou, mesmo, irrevogável), até que, em 1905, um tal de Albert Einstein veio virar do avesso os conceitos mais básicos da Física. Einstein, com a sua *Relatividade Restrita*, disse-nos que o tempo, não só era relativo, como formaria, juntamente com o espaço tridimensional, um sistema de coordenadas único de quatro dimensões, designado “espaço-tempo” – e que quanto mais rápido nos deslocássemos no espaço, mais lentamente nos deslocaríamos no tempo, e vice-versa. Entretanto, Einstein não ficou por aqui: dez anos mais tarde, abalaria as convicções tradicionais sobre a gravidade (Newton tinha explicado de forma perfeita as suas forças, baseadas na atração, mas não conseguiu explicar a origem dessa atração), afirmando que esta se deveria, basicamente, a

deformações/curvaturas no “espaço-tempo” provocadas pelo movimento de grandes massas. Ou seja, o espaço e o tempo não só não eram absolutos, como poderiam ser moldáveis, segundo a *Relatividade Geral* do físico alemão. Rapidamente, vários físicos contestaram as teorias de Einstein, especialmente os seus colegas alemães, mais conservadores e tradicionalistas, que chegaram a publicar, em 1931, o livro/manifesto *100 autores contra Einstein*, onde criticavam e contrariavam as suas teses. O certo é que, depois de ignorado durante alguns anos, Albert Einstein fora galardoado com o *Nobel da Física* em 1921 - embora pelas suas descobertas relativas ao efeito fotoelétrico, e não pela *Relatividade*. No entanto, a sua *Teoria da Relatividade* funciona como base teórica da cosmologia física até aos dias de hoje. Mas, como já dizia George Bernard Shaw (1917), “todas as grandes verdades começam por ser blasfémias” (citado em Ferreira, 2014, p. 126).

Também a *teoria das IM*, quando foi apresentada, em 1983, apesar do sucesso aparente entre pedagogos e educadores, esteve muito longe da “aclamação universal” dentro da Psicologia Cognitiva (o campo científico no qual a teoria se inseriria). Em linguagem crítica, pode-se dizer que a teoria teve uma recetividade “mista”, talvez, até, “tendencialmente negativa”, como notou Gardner (1993/2011), quando afirmou que “a minha teoria agradou a alguns psicólogos, um número um pouco superior não gostou, e a maioria ignorou-a” (p. 14). De facto, como um seu colega lhe terá confidenciado, “tentar mudar a definição que a psicologia tem da inteligência é como tentar mover lápides num cemitério” (Gardner, 1993/2011, p. 14.).

Foram efetuadas críticas à *teoria das IM* em termos conceituais/teóricos e em termos empíricos/de aplicação. Psicólogos como Scarr, Eysenck, Sternberg (referidos em Almeida, 2009) ou Deary (2001/2006) colocaram reparos quanto à forma como Gardner, na sua argumentação contra as teorias *psicométricas*, se referia aos testes de QI como sendo sinónimos do conceito tradicional de *Inteligência*. Estes autores afirmam que todos os psicólogos consideram que o QI não reflete o universo das capacidades humanas - mas não deixa de ser uma amostra de desempenho intelectual importante e útil para propósitos académicos e ocupacionais (Almeida, 2009; Deary 2001/2006; Gardner et al., 1996/2003). Todavia, é provável que o autor tenha utilizado esta espécie de sinédoque

para reforçar as críticas ao modelo tradicional de quantificação e metrificação da capacidade intelectual humana.

Outra crítica persistente prende-se com a forma abusiva como Gardner terá utilizado o termo *Inteligência*, referindo-se a aptidões específicas como sendo “Inteligências” (Almeida, 2009). Scarr (1985), afirma mesmo que a proposta de Gardner é “mais motivada por considerações sociais do que científicas” (citado em Gardner, et al., 1996/2003, p. 224), fazendo com que considere “Inteligências” habilidades que não se deveriam relacionar com a esfera cognitiva, como a *Inteligência Corporal*, que teria que ver com aptidões motoras, e a *Inteligência Intrapessoal*, que envolveria traços de personalidade (Deary, 2001/2006). No entanto, Gardner contra-argumenta, defendendo que o erro está em ter uma noção de capacidades intelectuais completamente redutora e ocidentalizada (Gardner et al., 1996/2003). Para o autor da *teoria das IM*, deve-se, isso sim, deixar de colocar as “Inteligências” *Linguística* e *Lógico-matemática* num pedestal, e olhar de forma mais completa e universal para as potencialidades mentais humanas. De resto, Howard Gardner afirma mesmo não atribuir qualquer valorização particular à palavra “inteligência”, valorizando, todavia, a “equivalência de diversas qualidades humanas” (Gardner, 1983/2002, p. 11). Ou seja, se os críticos chamassem “talentos” às capacidades linguística e lógico-matemática, Gardner não teria problemas em referir-se a “talentos múltiplos” (Gardner 1983/2002).

A questão da autonomia das “Inteligências” também foi colocada em causa. Críticos como Messick ou Scarr contestam essa mesma autonomia, na medida em que, como já referido, existem correlatos positivos significativos entre as diferentes “Inteligências” específicas nos testes de QI (referidos em Gardner et al., 1996/2003). O pai das *IM* não valoriza essa correlação, na medida em que defende, como já se explicou, que esses testes não são justos, visto que não são contextualizados com as “Inteligências” em questão. A defesa vincada da autonomia das “Inteligências” terá muito que ver com a demarcação que se quer acentuar em relação ao *fator geral*.

Subsistiram, ainda, dúvidas em relação à forma de coordenação das “Inteligências”, tidas como autónomas e independentes: se eram independentes, mas para responder a solicitações minimamente complexas utilizar-se-iam várias em simultâneo, como é que

seria efetivada essa coordenação de “Inteligências” - que processos? Que “agentes”? Gardner, desde logo, recusou-se a traçar qualquer hierarquização ao nível intelectual, mas admitiu que, devido às suas características, a *Inteligência Intrapessoal* poderia ser responsável por essa coordenação. Sternberg (1994), depressa veio criticar essa proposta, referindo que a mesma “cheira um pouco ao *fator geral*” (citado em Gardner et al., 1996/2003, p.225).

A metodologia utilizada por Gardner para chegar às suas conclusões também foi alvo de reparos, na medida em que não se seguiu a metodologia científica tradicional, tendo o processo sido efetuado por demonstração (pegando nos estados finais) e não por experimentação (Gardner, 1993/2011; Almeida et al., 2009).

A própria conceção de *Inteligência* de Gardner não terá ficado clara para todos. Seria um produto, um processo, um conteúdo, um estilo ou tudo ao mesmo tempo? Gardner viria, depois, clarificar que considera a *Inteligência* um “potencial biopsicológico” (Gardner, 1996/2011, p. 63).

Em termos práticos/de aplicação também surgiram críticas, visto que o autor da *teoria das IM* não ofereceu, à partida, qualquer tipo de programa claro para os educadores implementarem a sua teoria nas escolas. Howard Gardner defendeu-se afirmando que as possibilidades de implementação são vastas e diversas, não havendo um caminho único a seguir (Gardner et al., 1996/2003).

De salientar, entretanto, que, embora a sua teoria não tenha encontrado total aceitação entre os seus pares, especialmente os mais tradicionalistas, o seu impacto na Educação, em particular, e nas Ciências Sociais e Humanas, no geral, é inegável. Tanto que Howard Gardner acabou por receber alguns reconhecimentos importantes, como o Prémio Príncipe das Astúrias para as Ciências Sociais, em 2011 – mas este devido ao seu trabalho no contexto das *IM*, e não por obra das suas considerações relativamente ao movimento estruturalista (que trabalhara anteriormente).

1.3. Aplicação das *Inteligências Múltiplas* no contexto educativo

Não ocultes os teus talentos.

Fizeram-se para que os utilizes.

De que serve um relógio de sol na sombra?

Benjamin Franklin

A Paula era uma estudante com dificuldades enormes, especialmente em termos de ortografia e escrita. Desde o primeiro ano que se conheciam essas dificuldades, pelo que, nos anos seguintes ela recebeu, infrutiferamente, apoio especial. Paula estava no sétimo ano, mas escrevia como uma aluna do terceiro. Talvez por isso, detestava a escola e tinha graves problemas de auto-estima. Contudo, no início desse ano, uma nova professora reparou em algo – Paula movia-se com extrema elegância, coordenação e equilíbrio. Ao perceber que Paula tinha um gosto especial pelo *ballet* (que apenas não frequentava por questões económicas), a professora propôs-lhe que ela criasse um movimento para cada letra do alfabeto, e dançasse essas letras para ela. No dia seguinte, a Paula foi ter com a professora e mostrou-lhe o que tinha criado, tendo, de seguida, conseguido, facilmente, dançar o seu nome e sobrenome. A partir daí, começou a dançar várias palavras que tratava nas aulas – e daí até frases completas foi “um tiro”. A Paula primeiro dançava e depois escrevia, praticamente sem cometer erros ortográficos. As suas habilidades escritas desenvolveram-se e os seus colegas ficaram impressionados com as aptidões que demonstrava. Em apenas quatro meses deixou de precisar de dançar para escrever corretamente. A sua auto-estima melhorou imenso, tendo acabado o ano letivo a escrever ao mesmo nível dos seus colegas de ano e a ter classificações relativamente superiores a estes. Campbell et al. (1990/2000), ao contar-nos a história de Paula (pp. 76-77), exemplificou algumas das potencialidades que a proposta de Gardner pode trazer para o contexto escolar. Por exemplo, pode-se, através das *IM*, desenvolver aspetos que darão os seus frutos na passagem para a *práxis* mais formal, contribuindo para a solucionar determinadas deficiências previamente identificadas.

De facto, desde cedo se percebeu o potencial da *teoria das IM* em termos educativos. Quando Gardner propôs uma nova definição de *Inteligência* humana, com um

enfoque colocado, claramente, ao nível da psicologia cognitiva, talvez não esperasse ter um impacto tão significativo no campo educativo. Mas esse impacto acaba por não ser assim tão surpreendente, na medida em que um novo conceito de *Inteligência* exigiria, sempre, novas práticas pedagógicas e escolares.

O facto é que, tendo ou não antecipado esse impacto, Gardner rapidamente percebeu o seu potencial, tendo começado, desde logo, a trabalhar no sentido de adaptar a sua teoria às solicitações/exigências educativas. E, como ele, vários investigadores e pedagogos trataram de tentar passar a teoria de Gardner para a prática escolar (vide Campbell et al. 1990/2000; Armstrong, 2000/2013; Heacox, 2001/2006).

1.3.1. Aplicação educativa segundo Gardner

Centrando-nos, primeiramente, na ação de Howard Gardner, é justo afirmar que esta teve três enfoques particulares: promover formas de ensino-aprendizagem diferenciadas; incentivar alterações curriculares/programáticas de modo a conduzir a uma maior flexibilização que pudesse ter efeitos em termos procedimentais; favorecer novas abordagens avaliativas, que tivessem em conta as *IM*.

Relativamente às formas de ensino-aprendizagem, Gardner defende que estas devem ter o aluno como protagonista, passando o professor para uma posição (essencial) no *backstage* (Gardner, 2009, abril 1). Ou seja, é promovido um modelo sócio-construtivista: mais importante do que saber conteúdos, é saber pensar de forma disciplinada. Não interessa decorar datas, nomes, factos, etc.. O que realmente importa é saber pensar cientificamente (no caso específico da História, pensar historicamente). Afinal, como diz o provérbio, “Dá-me um peixe e comerei um dia. Ensina-me a pescar e comerei a vida toda” (citado em Armstrong, 2000/2013, p. 65). Com este modelo de ensino-aprendizagem, é promovido o desenvolvimento de competências, e fica aberto o caminho para o desenvolvimento de uma literacia disciplinar.

No que concerne ao currículo, Gardner defende que este deveria ser relativamente curto e flexível, na medida em que os estudantes, com currículos muito extensos, acabam por saber muita informação de um modo muito superficial e por não saber nada de forma aprofundada (Gardner, 2009, abril 1). Esta situação é particularmente visível, por

exemplo, na área das Humanidades, onde currículos extensos acabam por provocar demasiadas generalizações, que levam à criação e persistência de estereótipos, com todos os riscos que tal quadro pode acarretar (Gardner, 1991/2013).

Para além disso, Howard Gardner defende que existem alguns aspetos básicos que se deveriam ensinar a todos os estudantes, baseados na *tríade* clássica: o “verdadeiro”, o “belo” e o “bom” (Gardner, 1999/2011). Nos dias de hoje, repletos de *fake news*, de “arte *fast-food*” e de extremismos, esse pensamento parece fazer todo o sentido.

Em termos de avaliação, o psicólogo cognitivo norte-americano afirma que uma avaliação igual para todos é extremamente injusta, visto que os alunos são diferentes, têm interesses variados e têm “Inteligências” distintas. Assim, a avaliação deveria ser distribuída, contínua, contextual e com um enfoque num processo individual, em vez de ser simplesmente medida a partir de um teste igual para todos (Gardner, 1993/2011) – mais, deveria ser avaliativa e não meramente classificadora.

É neste contexto que foi desenvolvido o *Harvard Project Zero*, com o objetivo de coordenar a passagem para o terreno das ideias apresentadas por Howard Gardner. No âmbito desse projeto, vários programas foram sendo implementados.

Desde logo, o *Project Spectrum*, dirigido a crianças mais novas, e cujo objetivo seria desenhar um procedimento de avaliação das competências cognitivas dos alunos e promover um *curriculum* integrado nesse processo avaliativo.

Poder-se-ia destacar, igualmente, o projeto *Key School*, centrado nas crianças de nível de Educação Primária, e que procurava fomentar a construção do conhecimento através da descoberta.

Ou, ainda, o projeto *Practical Intelligence for School*, que pretendia combater o insucesso escolar e proporcionar uma maior envolvência entre a “inteligência prática” dos alunos e o seu enquadramento escolar – para os articuladores deste projeto, cinco competências seriam fulcrais para o sucesso escolar: conhecer o porquê das tarefas; conhecer-se a si mesmo; conhecer as diferenças; conhecer o processo de ensino-aprendizagem; e reelaborar trabalhos e atividades (Almeida et al., 2009).

Em acréscimo, poder-se-ia destacar o programa *Arts PROPEL*, relacionado com o ensino artístico (vide Gardner, 1990/2011) e que pretende desenvolver um processo de

avaliação distribuído, que seja capaz de documentar a aprendizagem artística – com a valorização de rascunhos, trabalhos finais, revisões e reflexões (ou seja, assente, sobretudo, no processo).

Outro projeto interessante no âmbito escolar, e do qual Gardner é membro fundador, é o *The Good Project*, criado em 1996, e que procura promover a excelência, o compromisso e a ética na Educação, por forma a formar bons trabalhadores e bons cidadãos – através da promoção de “bons trabalhos” (Gardner, 2010).

1.3.2. O contributo de outros investigadores/educadores

Depois, como referido anteriormente, vários educadores, investigadores e pedagogos procuraram passar a noção de *IM* para o contexto escolar, instigando a uma alteração de lógicas e de procedimentos. Entre eles, algo parece incontornável: para trabalhar de acordo com as *IM* o professor tem que conhecer de forma tão profunda quanto possível os seus alunos. Para esse intento, surgem uma série de recomendações: anotar/registar observações durante as aulas; rever o historial académico dos estudantes; falar com os pais; questionar os alunos; organizar atividades especiais e/ou contextualizadas; e recorrer a avaliações de diagnóstico (Armstrong, 2000/2013; Heacox 2001/2006).

Os métodos de trabalho escolar também são alvo de recomendações, tendo em consideração as diferenças individuais, promovidas pelos “perfis de inteligência” diversos dos alunos. Assim, neste âmbito, é possível apresentar um potencial quadro geral, a partir de Armstrong (2000/2013), de Heacox (2001/2006) e de Campbell et al. (1990/2000) (cf. Quadro 4).

Tendo esses aspetos em consideração, os professores poderão organizar de forma mais eficiente as suas atividades e os seus materiais, promovendo estratégias didáticas que propiciem um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, que vá de encontro às diversas qualidades, valências e “Inteligências” dos alunos.

Quadro 4: Implicações das IM para os alunos

“Inteligências predominantes”:	Pensam através de...	Gostam de...	Precisam de...	Devem fazer atividades relacionadas com...
<i>Linguística</i>	Palavras	Ler, escrever, ouvir histórias, contar/explicar histórias, jogos de palavras, entrevistas	Livros, papel, gravações, jornais, diálogos, debates, conversas, histórias, narrativas	Ler, escrever sobre, falar sobre e escutar
<i>Musical</i>	Ritmos e melodias	Cantar, trautear, assobiar, criar sons e ritmos através de percussão corporal, tocar instrumentos musicais, improvisar instrumentos musicais, improvisar música, escrever canções, ouvir música	Cantar, ouvir música, tocar instrumentos musicais (casa ou escola), assistir a concertos	Cantar, compor, escutar e tocar
<i>Lógico-matemática</i>	Raciocínio lógico	Fazer experiências, perguntar, resolver enigmas, calcular, investigar, formular hipóteses, fazer analogias, criar padrões	Materiais para fazer experiências e para manipular, visitas a planetários e museus de ciência	Calcular, pensar criticamente, fazer experiências e organizar sistemas/esquemas lógicos
<i>Espacial</i>	Imagens	Desenhar, esboçar, rabiscar, visualizar, pintar, fotografar, fazer maquetes, construir mapas, ver filmes e imagens, jogos de tabuleiro, puzzles	Arte, filmes, imagens, puzzles, visitas a museus de arte, peças manipuláveis, livros ilustrados, labirintos, jogos de imaginação	Observar, visualizar, esboçar, pintar, desenhar, construir e fazer mapas mentais
<i>Corporal-cinestésica</i>	Sensações somáticas	Correr, saltar, dançar, construir, tocar, gesticular, representar, improvisar	<i>Role playing</i> , teatro, movimentos, jogos físicos e desportivos, experiências táteis, aprendizagem manual	Construir, representar, sentir/tocar, dramatizar e dançar
<i>Intrapessoal</i>	Auto-conhecimento (de acordo com sentimentos e objetivos pessoais)	Estabelecer objetivos, planificar, refletir, sonhar, aspirar	Lugares secretos, solidão, projetos próprios e decisões	Conectar-se com a vida pessoal, refletir, tomar decisões, metacognição
<i>Interpessoal</i>	Transmissão de ideias a outras pessoas	Liderar, organizar eventos, relacionar-se, mediar, manipular, participar em festas, debater ideias, aconselhar, cooperar	Amigos, jogos grupais, reuniões sociais, atos coletivos, clubes, relações mentor-discípulo, trabalhos de grupo	Ensinar, colaborar, cooperar, atuar
<i>Naturalista</i>	Natureza e de formas naturais	Animais, jardinagem, horticultura, criar animais, fazer caminhadas investigar a natureza, cuidar do planeta (ecologia), classificar objetos, fazer previsões, conduzir observações	Acesso à natureza, oportunidade de relação com outros seres vivos, ferramentas de investigação natural, saídas de campo	Relacionar-se com os seres vivos e com a natureza, observar, experimentar, prever e classificar

Fonte: Armstrong (2000/2013); Heacox (2001/2006); Campbell et al. (1990/2000)

1.3.3. Algumas considerações conclusivas...

Apesar das *IM* solicitarem currículos mais flexíveis e menos extensos, onde a interdisciplinaridade e/ou a transdisciplinaridade sejam favorecidas, a aplicação de um método escolar tendo por base a *teoria das IM* não está dependente de alterações curriculares. Mesmo sem estas é perfeitamente possível trabalhar de acordo com as *IM*. O essencial é desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem tendencialmente diferenciadas e plurais, bem como alterar o modelo avaliativo.

De facto, se se tem uma noção unitária da *Inteligência*, considerando-se a mesma quantificável, faz todo o sentido promover estratégias de ensino-aprendizagem iguais para todos, homogéneas, baseadas na turma ou na escola como um todo, e com um ou dois testes para medir os conhecimentos/capacidades intelectuais dos alunos, para, assim, poder classificá-los e hierarquizá-los de acordo com a inteligência demonstrada na altura da medição/verificação/avaliação. Pelo contrário, se concebemos a existência de diferentes tipos de inteligência, que apenas podem ser medidos contextualmente, e tendo a noção de que o “perfil de inteligência” dos alunos varia imenso dentro da mesma turma, o processo de ensino-aprendizagem homogéneo e as avaliações iguais para todos, com os tais testes, acabam por não fazer sentido algum.

Concretamente no que concerne à avaliação, é importante, num contexto de *IM*, promover um tipo de avaliação tão distribuído quanto possível, no qual os alunos tenham um papel ativo – através de reflexões, revisões, reformulações -, onde o processo seja mais importante do que o produto, e onde se tenha em consideração as particularidades intelectuais de cada um (Gardner, 1993/2011; Armstrong, 2000/2013).

Assim, a avaliação deve ter em conta os “perfis de inteligência” individuais e deve ser realizada de forma contextualizada: por exemplo, um aluno com um perfil marcadamente espacial/visual não deve ser julgado quando apenas se lhe apresentou material escrito para ele trabalhar. De notar, todavia, que a diferenciação avaliativa não deve ser percebida sob o ponto de vista da exigência, mas sim da forma. E, mais do que incidir nos conhecimentos, deve ter em conta as competências.

Desde a publicação de *Estruturas da Mente*, em 1983, várias tentativas de aplicação escolar da teoria de Gardner têm sido implementadas, muitas delas com tendência de

sucesso (vide Batdi, 2017). Porém, interpretações menos conseguidas das ideias de Gardner têm, por vezes, produzido efeitos adversos, que se devem evitar por serem prejudiciais e potencialmente perigosos. Por exemplo, na China têm tentado criar génios em todas as “Inteligências” em simultâneo, o que não é, de todo, viável; e, numa instituição australiana, a administração terá manipulado a teoria para explicar que existiriam grupos étnicos que teriam “Inteligências” diferentes de outros (Amiguet & Gardner, 2016, resposta às perguntas 6 e 19).

Importa sublinhar que, depois de analisadas várias tentativas de implementação de diferentes estratégias com o objetivo de responder às solicitações da *teoria das IM*, conduzidas um pouco por todo o globo, Howard Gardner concluiu que existiriam duas implicações fundamentais das *IM* no campo da Educação: dever-se-ia “individualizar e pluralizar” o processo de ensino-aprendizagem (2013, fevereiro 18, 2011).

“Individualizar” no sentido de perceber que cada aluno tem uma forma diferente de pensar, pelo que devemos conhecer eficientemente os nossos alunos, de forma a, a partir daí, podermos elaborar estratégias para chegar adequadamente até cada um deles (de referir que o desenvolvimento das TIC veio facilitar este processo).

Já no que concerne à “pluralização”, esta significa “ensinar o que é importante de várias formas” (Gardner, 2013, fevereiro 18). De referir que não se tem que se ensinar tudo de oito maneiras diferentes, mas deve-se ter a intenção de se chegar a todos os alunos. Para além disso, tudo o que é importante pode ser ensinado de várias maneiras diferentes. De acordo com Gardner (2013, fevereiro 18), se se ensinar assuntos que importam de várias maneiras diferentes, duas coisas acontecem: chega-se a um número superior de alunos, e mostra-se o que realmente significa aprender algo – porque quando compreendemos verdadeiramente um tópico, conseguimos pensar nele de muitas maneiras distintas.

Para o autor da *teoria das IM*, se se implementarem estes dois fatores, os alunos vão interessar-se mais pela escola, pois nós interessamo-nos mais facilmente pelo que gostamos e pelo que nos sentimos mais confortáveis a operar (por acreditarmos ser competentes a fazê-lo). Se a escola se mantiver a ensinar tudo de uma só maneira para todos, quem tem mais facilidades a lidar com o conhecimento escolar terá sucesso,

enquanto os outros continuarão a ser marginalizados, não querendo ir para a escola e não querendo aprender (Gardner, 2013, fevereiro 18). Se, por outro lado, estas implicações forem seguidas, a escola tornar-se-á numa janela de oportunidade para mais indivíduos. Logo mais justa, na medida em que mais jovens teriam acesso ao conhecimento e poderiam expressar-se de forma mais consentânea com as suas características e valências. E poderiam descobrir-se. Até porque, como diriam Robinson e Aronica (2009), descobrir a nossa paixão muda tudo.

Capítulo 2 – Enquadramento de Aplicação

Todo o entorno social e cultural em que nos inserimos, bem como a comunidade educativa e a organização escolar a que pertencemos, acaba por marcar o nosso percurso – e o nosso eu – de forma indelével. Muito do que somos é resultado disso mesmo. E, como foi sublinhado anteriormente, o nosso desenvolvimento intelectual potencial também é extremamente influenciado por esses aspetos.

Para se tornar entendível todo o trabalho desenvolvido no contexto do Estágio de Iniciação à Prática Profissional é essencial conhecer o ambiente onde o mesmo decorreu – social/cultural e académico/escolar. Relativamente ao âmbito escolar, a caracterização das turmas, especialmente aquelas que foram integradas nos “casos-práticos” (quais “cobaias”), é indispensável, visto que elas acabaram por ser o foco e o cerne de todas as atividades implementadas.

Dentro das turmas, é necessário, ainda, conhecer cada um dos indivíduos, pois, como ficou claro, a abordagem empregue valoriza a diferenciação e a “individação” do processo de ensino-aprendizagem, baseadas numa metodologia construtivista, onde o aluno é o centro de todo o sistema.

Outro aspeto que não poderia passar despercebido, até pela sua importância em termos práticos, prende-se com o contexto curricular – ou seja, dever-se-ia averiguar de que modo o *curriculum* vigente afeta (positiva ou negativamente) a implementação de um método de trabalho escolar sustentado nas *IM*.

Mas, antes de mais, importa abordar o contexto disciplinar: perceber a visão que se tem da disciplina de História e da Educação Histórica (atentando no presente, mas olhando para o futuro), bem como percecionarmos a conjugação potencial entre a perspetiva de Ensino da História defendida e a *teoria das IM*.

2.1. Contextualização disciplinar

Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (...)

Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos.

Paulo Freire (1978)

A ligação entre o ontem, o hoje e o amanhã, em termos Históricos, é caracterizada, como diria o professor Vítor Frade, por uma “inteireza inquebrantável” – por mais que se possam dissociar, para facilitar qualquer tipo de aproximação analítica, é impossível olhar para a História sem se ter em conta estas três dimensões em interação. E é impossível perceber-se integralmente a História sem se compreender esta trindade – e que bem que Paulo Freire a percebeu...

De facto, o que fomos influencia sobremaneira aquilo que somos, até porque todos nós somos frutos da nossa história. E o que seremos estará, sempre, intimamente relacionado com o que fomos, quer em termos individuais, quer em termos coletivos - pois, por mais que queiramos ser o que não somos (ignorando o que fomos, que nos tornou no que somos), a máscara acabará sempre por cair. O que torna tudo mais interessante é que, como notou Freire, é através do hoje (do presente) que, não só se criará o amanhã (o futuro), como também se cria o ontem (o passado).

De facto, o passado muitas vezes é visto como sinónimo de memória, e a memória é algo do hoje. Tal como escrevera a poetisa Anne Sexton (1972), “Não importa quem o meu pai foi; Importa, sim, quem eu me lembro que ele foi”. Tudo isto resume a importância do presente na ligação entre o passado e o futuro, e justifica a importância de se desenvolver, junto dos jovens de hoje, uma *literacia histórica*, que permita uma interpretação crítica do passado, promovendo uma *consciência histórica*, que lhes possibilite moldar o futuro de uma forma consciente, informada e ética. E para esse empreendimento, a Educação Histórica e o Ensino da História interpretarão um papel principal.

2.1.1. Uma perspectiva de Ensino da História

Tal como constataria Ribeiro (2017), “a História permite desnudar as mentiras dos ‘evidentes’” (p. 33). E, depois de expor essas inverdades (ou “meias verdades”), a História deve possibilitar uma melhor compreensão do presente, que, de acordo com Boucheron (2015), mais não é do que o “passado acumulado” (citado em Alves, 2016, p. 18). Neste processo, o diálogo entre o historiador e o “destinatário”, efetuado através da narração (texto), é fulcral (Catroga, 2010, citado em Alves, 2016).

Em acréscimo, conforme notou Alves (2016), “muitos problemas contemporâneos reclamam da História um papel cívico, interventivo, consciente, lúcido e tolerante” (p. 11). Com isto, a História poderá ser chamada a desempenhar um papel relevante no futuro da coexistência sócio-cultural humana, devendo dar, também, atenção ao outro (próximo ou distante), garantindo uma “visão mais humanista do mundo” (Alves, 2016, p. 15). Daí a importância de uma ligação intrínseca entre a História como disciplina científica e a História como disciplina escolar.

A Educação Histórica procura entender como os jovens constroem o seu conhecimento do passado, no contexto da disciplina de História, bem como identificar os caminhos mais indicados, no sentido de aprimorar a qualidade dessa construção (Barca, 2013). E, de modo a promover essa almejada aproximação entre a historiografia e a aprendizagem histórica, é essencial proporcionar um ensino científico da História (Alves, 2016; Correia, 2017). No centro dessa ligação deverá estar, então, a *consciência histórica*, que deve funcionar, segundo Rüsen (2010), como ponto de partida para a *teoria da História* e para a *didática* (citado em Alves, 2016).

Deste modo, convém evitar qualquer tipo de simplificação, que pode ser promovido pelo centrar do processo no “destinatário”, esquecendo a “epistemologia do conteúdo, a natureza da mensagem e a identidade disciplinar” (Alves, 2016, p. 11). De resto, e como argumentara Young (2007), apenas um conhecimento escolar universal, científico, estrutural e disciplinar (ao invés de um conhecimento prático e conjuntural) pode fazer com que sejam esbatidas as assimetrias socio-económico-culturais, e com que o “conhecimento poderoso” (aquele capaz de ter um efeito transformador) chegue a camadas mais alargadas da sociedade (deixe de pertencer apenas aos “poderosos”). A

implementação de uma simplificação do processo apenas fortaleceria essas desigualdades, na medida em que não permitiria que estudantes menos favorecidos chegassem a um nível superior de conhecimento.

Entretanto, Dominguez Castillo (2015) nota que o *pensamento histórico* requer um conhecimento de História (conhecimento substantivo do que sabemos sobre o passado) e um conhecimento sobre História (conhecimento sobre a metodologia de investigação e os procedimentos).

E, de acordo com Seixas (2006), destacam-se alguns conceitos históricos “estruturantes”, cujo domínio é indispensável para que os estudantes sejam capazes de *pensar historicamente*: estabelecer a relevância histórica; utilizar provas sustentadas em fontes primárias; identificar a continuidade e a mudança; analisar as causas e consequências; assumir uma *perspetiva histórica* (relevando a *empatia histórica*); compreender a dimensão moral das interpretações históricas (citado em Dominguez Castillo, 2015, p. 54).

Deve-se, contudo, ter em atenção os perigos inerentes à pretensão de se usar o passado para atuar no presente, desvirtuando-o pela sua potencial utilidade. Para o evitar (e para evitar qualquer tipo de tendência anacrônica), é necessário desenvolver-se uma *literacia histórica*, consciente, crítica e conhecedora da epistemologia do conhecimento histórico. E o meio primordial para promover essa *literacia histórica* é o Ensino da História, impulsionador de uma aprendizagem histórica substantiva e lúcida.

Neste sentido, e como sublinhou Alves (2016), “mais do que os dados factuais, ela (disciplina escolar) deve fornecer os meios para a sua análise e para um olhar em perspectiva, mais do que simplesmente situado” (p. 14). Neste âmbito, a *empatia histórica* – ou seja, a capacidade de reconstruir as crenças e os valores dos nossos antepassados, de forma a tornar as suas ações e práticas sociais inteligíveis, através da interpretação das fontes históricas (Lee e Shemilt, 2011, citados em Dominguez Castillo, 2015, p. 139) – desempenharia um papel fundamental.

Assim sendo, é fulcral fomentar uma didática centrada nas competências e valorizando todo o processo, ao invés de uma centrada nos conhecimentos por si só e que releva somente o produto (ou baseada em metas). E devem-se incorporar essas

competências no Ensino da História, com base numa perspectiva inclusiva e humanista (Alves, 2016).

Alves (2016) apresenta-nos algumas competências essenciais a desenvolver didaticamente: “a capacidade de interrogar as realidades sociais numa perspectiva histórica; interpretar essas realidades segundo o método histórico; construir a sua consciência como cidadão com a ajuda da História” (p. 23). Intimamente relacionadas com estas competências estariam três dimensões cruciais da aprendizagem histórica: a experiência; a interpretação e a orientação (Alves, 2016; Correia, 2017). Pretende-se, então, propiciar, em termos didáticos, uma História “investigadora” – que realce a comparação e a analogia, percecionando os diferentes ritmos da mudança e criticando as fontes, inferindo intenções – e “interrogativa” – que sabe identificar categorias de questionamento das sociedades (Alves, 2016, pp. 14-15).

De acordo com Barca (2013), tendo em conta a sociedade atual, é indispensável assumir uma abordagem socioconstrutivista, onde os alunos sejam as personagens principais no processo de construção dos seus próprios saberes.

Com isto em mente, talvez seja interessante valorizar o potencial que pode representar o desenho de uma situação-problema, que coloque o aluno na pele de um investigador (Alves, 2016).

Seria também pertinente, por exemplo, transformar um quadro concetual inicial (tácito e provavelmente estereotipado e preconceituoso), num outro mais sofisticado (com ideias mais substantivas, conceitos de segunda ordem ou competências para *pensar historicamente* desenvolvidas), através da didática (Alves, 2016), refinando, desta forma, a nossa “memória”.

Assim, seria possível, igualmente, aproveitar a *metacognição*, no sentido de se poder pensar, e/ou, quem sabe, repensar, o caminho que se tomara.

No concernente à intervenção pedagógica, Alves (2016) defende que se torna relevante variar as estratégias, sem, no entanto, abdicar de momentos expositivos (que têm sido bastante estigmatizados). Neste sentido, o questionamento – que se quer produtivo, interpretativo e empático – é um instrumento central. E estratégias baseadas em trabalhos em grupo (trabalho colaborativo e/ou cooperativo) e em oficinas

pedagógicas ou aulas-oficina, devem ser tidas em linha de conta, tal como a necessária diversificação e pluralização dos recursos, com relevância indispensável para o tratamento das fontes primárias, que promovem a tal aproximação – até em termos metodológicos/procedimentais – da História científica com a escolar (Alves, 2016; Barca, 2013; Ribeiro, 2017).

Já em termos de avaliação, esta deve incidir sobretudo sobre o processo, sendo mais avaliativa do que meramente classificadora. Só assim se poderá avaliar tendo por base o desenvolvimento de competências, no lugar da metrificação dos conhecimentos. E, neste processo de avaliação, o aluno pode – e deve – ter um papel ativo, através de reflexões, relatórios, reformulações, etc.. Desta forma, o paradigma construtivista poderá, de facto, e de uma forma mais completa, entrar no “terreno de jogo”.

A avaliação de competências, em História, deve ter em consideração as situações/contexto, as competências/capacidades (metodológicas/procedimentais) e os conhecimentos (substantivos e disciplinares) (Dominguez Castillo, 2015). E, considerando esta complexificação que se pretende inculir em todo o processo, deve ser tão distribuída quanto possível. De resto, Alves (2016), sublinhou, por exemplo, a importância da construção de um portfólio (especialmente no âmbito do Ensino Secundário), bem como o fomento das avaliações escritas, que promovam a construção de narrativas “próprias e personalizadas” (p. 25).

De facto, a construção de narrativas deve ser valorizada em Educação Histórica, até porque contribui para valorizar a referida ligação “disciplina científica-disciplina escolar”, apesar de não ser a única forma de se chegar ao conhecimento histórico.

De realçar que o trabalho com fontes históricas, num contexto didático, torna-se essencial, de modo a que os estudantes possam olhar para o passado de forma crítica e construtivista, podendo eles “validar” (ou, quem sabe, refutar), complementar e debater (as potencialidades das interpretações divergentes...) os factos históricos, transformando ideias de primeira ordem em outras mais significativas. Deste modo, também se contribuirá para rebater os perigos, frisados por Sardica (2015), “do relativismo pós-moderno e da liquefação ou desvalorização da entidade ‘facto histórico’ na reconstrução narrativa de qualquer passado” (citado em Alves, 2016, p. 27).

Por tudo isto, é, então, importante pensar a *consciência histórica* como referência para a aprendizagem histórica (Ribeiro, 2017). Com isso em mente, deve-se promover o desenvolvimento de uma *literacia histórica*, colocando os jovens na pele de um investigador, “obrigando-os” a *pensar historicamente*. E é necessário que este debruçar sobre o passado se relacione com as vivências presentes e com a construção de um futuro, que se quer inclusivo, democrático e humanista, sem, com isso, ser refém de qualquer tipo de solicitação conjuntural – daí a importância de se promover uma abordagem informada, abrangente (a apresentação de fontes contraditórias pode ser um recurso interessante; bem como de fontes de origem distinta), crítica, sem “assuntos-tabu” (o passado doloroso não deve ser ignorado), consciente das relações causa-consequência e permanência-mudança, empática e aberta ao debate (devido à possibilidade de conclusões distintas). Sintetizando, deve-se promover uma *consciência histórica* orientada para o desenvolvimento humano (Barca, 2013).

Uma História demasiado focada no conjuntural perde a sua capacidade universal e estruturante. Mas uma História que ignore o seu tempo perde a sua utilidade e o seu sentido. É no equilíbrio entre estas dimensões que a disciplina escolar deve atuar.

2.1.2. Ensino da História e *Inteligências Múltiplas*

A disciplina de História oferece, sem dúvida, uma série de potencialidades para quem acredita que a forma ideal de trabalhar, de modo a incluir as aptidões de todos os alunos, é sustentada na *teoria das IM*. E, do mesmo modo, a *teoria das IM* acaba por ir de encontro aos desígnios de quem acredita que o Ensino da História deve ter um enfoque primordial no desenvolvimento de competências, em detrimento da “simples” aquisição de conhecimentos.

Não seria, de todo, descabido reiterar que uma visão que promove a metrificação do saber histórico estará mais relacionada com uma concepção unidimensional (e *psicométrica*) da mente, enquanto uma visão que promove o desenvolvimento de competências terá mais que ver com uma concepção mais alargada e abrangente das capacidades intelectuais humanas (e neste campo, a teoria de Howard Gardner ocupa uma posição de destaque).

Se atentarmos mais no âmbito didático, é possível notar que: o potencial *Linguístico* de construir e/ou desconstruir narrativas históricas é de se relevar; a interpretação de dados estatísticos, bem como as tentativas de, através da análise dos factos históricos, chegar-se a conclusões sobre o presente ou a predições relativas ao futuro, são exemplos paradigmáticos de como a História pode servir para se trabalhar de acordo com a *Inteligência Lógico-matemática*; as músicas que marcaram a História, como a *Marselhesa*, ou as músicas que abordam/espelham acontecimentos históricos, como a *1812* de Tchaikovsky, fazem as delícias de qualquer aluno mais *Musical*; a análise da urbanística romana, ou da arte de Picasso podem constituir fontes de inspiração para estudantes que revelem habilidades em termos *Espaciais*; qualquer aluno que apresente uma predominância *Corporal-cinestésica* pode desfrutar de várias estratégias de *role-playing* ou dramatização com base em factos históricos – uma representação relacionada com a encenação do poder por parte de Luís XIV é sempre interessante; alunos *Naturalistas* não descurariam, por exemplo, uma visita de estudo a Sintra, no sentido de melhor compreenderem a arquitetura *Romântica*; pegar em relatos de escravos libertos no período abolicionista, de modo a compreender aquilo pelo que passaram e tentar vestir a sua pele seria um exercício desafiante para qualquer estudante predominantemente *Intrapessoal*; e compreender a forma como Gandhi atuou e liderou pelo exemplo, torna-se valioso para qualquer sujeito predominantemente *Interpessoal*.

De facto, as convergências (e potencialidades das mesmas) são significativas no domínio didático-pedagógico, na medida em que tanto as *IM* como a perspectiva defendida de Ensino da História favorecem um processo de ensino-aprendizagem centrado nas competências. E fomentam uma instrução que valoriza um conhecimento disciplinar (científico), construtivista, com os alunos a assumirem um papel central na construção dos seus próprios saberes, privilegiando o processo, ao invés da obstinação pelo produto, reconhecendo os diferentes talentos, valências e ritmos, estimulando um ensino diferenciado, e promovendo a utilização de recursos diversificados.

Todavia, não é apenas em termos conceituais e didáticos que as *IM* e a perspectiva de Ensino da História apresentada coincidem. Também no que concerne à avaliação se nota essa correspondência: a valorização de uma avaliação distribuída, mais avaliativa do que

classificadora, assente na apreciação das competências, ao invés da metrificação dos conhecimentos, em que os alunos acabam por funcionar como um elemento ativo. A avaliação deve ser, então, diferenciada e contextualizada.

De realçar que esta diferenciação, tanto em termos didático-pedagógicos, como na dimensão avaliativa, não deve ser, no entanto, sinónimo de simplificação. É uma diferenciação que deve incidir na forma, e não na exigência.

Deve-se acrescentar, ainda, que, mesmo relativamente às preocupações socioculturais, esta perspectiva de Ensino da História (interventiva, conscientizadora, problematizante e elucidadora) é condizente com as ideias – e ações – de Gardner, que contribuíram, por exemplo, para a criação do *The Good Project*. Este projeto tem, como referido, por objetivo o desenvolvimento de intervenções educativas que incutam valores éticos e cívicos. Segundo Gardner, as “Inteligências” tanto podem ser usadas para fazer o bem, como para fazer o mal – pode-se utilizar a *Inteligência Linguística* para se elaborar um discurso aglutinador e humanista ou para se fazer uma propaganda do ódio, por exemplo – pelo que é essencial educar/formar as pessoas para o bem, daí este seu programa (Gardner, 2010).

Aparentemente, todas estas convergências entre a *teoria das IM* e a visão que se tem da Educação e do Ensino da História fazem antever um *match* perfeito. Resta saber se, na prática, essa ligação se revela tão evidente e profícua. E convém, ainda, perceber se o panorama curricular vigente favorece, ou, pelo menos, viabiliza, este casamento.

2.2. Contextualização curricular

É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Art. 2.º, n.º 2 (1986)

A Manuela era uma menina normal, igual a tantas outras. Apesar de morar algures no interior do país. Foi para a escola, tal como todas as colegas da sua idade e, na escola, nunca se sentiu prejudicada ou beneficiada em relação aos outros. De facto, como está

contemplado na LBSE (1986), a “justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Art. 2.º, n.º 2) parece um dado adquirido – e essa é uma grande conquista. Entretanto, também, desde muito cedo, se percebeu que Manuela tinha um talento especial para a música – ia vencendo concursos para pequenos cantores, mas era a tocar que se destacava. Apesar das dificuldades financeiras, a muito custo, a sua família conseguiu comprar-lhe um clarinete e colocá-la a estudar em academias de música. Manuela impressionava pela forma como transpirava música, como fazia a audiência sentir cada nota que tocava. Não havia dúvidas: ela nascera para aquilo. Foi sempre das melhores alunas em termos de prática instrumental e de formação musical, tendo sido uma aluna mediana nas disciplinas tradicionais. Até que chegou a altura de entrar no Ensino Superior. Foi prestar provas a uma Universidade, para entrar no curso superior de Música, variante Instrumento. Não surpreendentemente, conquistou o júri com a sua atuação, tendo conseguido ultrapassar a sua prova com distinção assinalável. Os 19 valores com que se classificou representaram a nota mais elevada de entre todas provas. Tudo parecia destinado a acontecer como seria suposto – Manuela entraria no mundo universitário e tornar-se-ia na clarinetista bem-sucedida que se anunciara. Acontece que que isso não sucedeu... porque o exame nacional de Português – que era a “prova de ingresso”, e no qual Manuela tinha alcançado 10 valores – teve um peso de 50% na classificação para a seriação dos candidatos, fazendo com que a jovem ficasse para trás, em detrimento de colegas que foram classificados com 14 ou 15 valores nas provas de instrumento. Agora, para cumprir aquilo que seria suposto, aquilo para que nascera, a Manuela terá que ir por um caminho muito mais longo e sinuoso. No entanto, o curso de Música, com variante Instrumento, acabará por ter muitos especialistas a dividir e classificar orações.

2.2.1. As estruturas curriculares

Importa realçar que, apesar de tudo, o contexto curricular de intervenção é tendencialmente favorável. Desde logo, baseia-se num sistema educativo cuja lei de bases (LBSE – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de setembro, Lei nº 49/2005, de 30 de agosto e Lei nº 85/2009, de 27 de agosto) se apresenta sólida,

olhando para a Educação como um sistema aberto, funcionando como “centro operativo” desse sistema a relação ensino-aprendizagem, sustentada pelo currículo (Correia, 2017).

Em acréscimo, muitos dos objetivos referidos na LBSE para o Ensino Secundário coincidem com os ideais promovidos no âmbito do presente estágio, especialmente no que concerne aos “casos-práticos” implementados – por exemplo, o desenvolvimento da curiosidade científica; o aprofundamento de uma cultura humanística; a aplicação aprofundada de saberes baseados no estudo, observação e reflexão crítica; a criação de hábitos de trabalho, individual e em grupo, etc..

Afunilando a questão para o quadro curricular mais relacionado com a área da História, particularmente no concernente à disciplina de História A (por se ter trabalhado, em termos de atividades com vista ao presente relatório, com o 11.º ano, importou atentar-se no programa de História A), é justo notar que o mesmo continua, na teoria, a apresentar-se razoavelmente favorável, considerando os objetivos deste projeto. Até porque vemos que o programa da disciplina, de acordo com as alterações programáticas de 2001-2002, foi construído tendo por base uma abordagem por competências em detrimento da edificação por objetivos (Correia, 2017). E tudo o que se tentou realizar em contexto de estágio fez-se, exatamente, através de uma abordagem essencialmente focada no desenvolvimento de competências, fundadas no *pensamento histórico*, em detrimento de uma preferência por objetivos finais/metast a alcançar. Ou seja, tentou-se promover uma primazia do processo em detrimento de uma obsessão pelo produto. E o programa de História A abre, claramente, essa possibilidade.

Importa salientar que, apesar do programa se apresentar como estando sustentado numa abordagem por competências, na prática essa abordagem nem sempre é verificada, pelos mais diversos fatores: pressão relativa ao Exame Nacional do 12.º ano, que influencia a matriz das aprendizagens; maior dificuldade de implementação desse tipo de abordagens, por exigir o recurso a formas de trabalho e avaliação plurais e mais refinadas, com a consideração de tempos de aprendizagem diferenciados; carácter evolutivo e construtivista do método torna a sua implementação mais complexa; manutenção da grande quantidade, sequência e alinhamento de conteúdos substantivos, os quais não foram refletidos de acordo com a abordagem por competências, mas sim tendo por base

a anterior aproximação por objetivos (Correia, 2017).

De facto, como foi possível perceber a partir do exemplo supracitado, o peso significativo do Exame Nacional no que concerne à entrada no Ensino Superior – e, por conseguinte, no que respeita a todo o destino académico dos jovens estudantes – acaba por ser um dos entraves que coloca em causa a adoção, mais sistemática, de um processo de ensino-aprendizagem em consonância com as *IM* e com o desenvolvimento de competências. Muitas vezes, o método de trabalho escolar tem em vista, quase exclusivamente, a preparação para o exame final – o que faz sentido pelo peso que o mesmo tem no futuro dos alunos. Todavia, nem sequer se prepara para se saber História, mas sim para se saber responder às perguntas-tipo do exame.

Importa, ainda assim, sublinhar que o problema não está tanto na existência de exames nacionais – estes podem ser benéficos, por exemplo, em termos de avaliação conjuntural do ensino, ou como medida de controle da qualidade dos processos e de despiste de qualquer tipo de práticas menos eficientes –, mas sim no peso que os mesmos têm no acesso ao Ensino Superior. De resto, a OCDE, presentemente, também defende que os exames nacionais não deveriam ter qualquer influência no acesso ao Ensino Superior (Viana, 2018, fevereiro 9). Se tal mudança se processasse, talvez, injustiças como a que aconteceu com Manuela não voltariam a ter lugar (outro tipo de injustiças poderia, entretanto, surgir, mas há que acreditar nos valores das nossas instituições e/ou lutar por eles); e seria retirado um enorme obstáculo para a implementação de métodos de trabalho escolar sócio-construtivistas, com um enfoque no processo, na literacia, no pensamento e na consciência disciplinar, e com uma abertura para as múltiplas “Inteligências” e valências de cada aluno. O processo educativo seria, potencialmente, mais abrangente e menos “psicométrico”. O exemplo da Manuela é, de resto, sintomático das deficiências que um sistema fundamentado na *psicometria* e numa visão unitária da *Inteligência* evidencia.

No entanto, a aparente incongruência entre o espírito da lei – neste caso do programa – e a prática usual não afetou a tentativa de implementação de um processo de ensino-aprendizagem com as suas bases na *teoria das IM*, antes pelo contrário. O tipo de exercícios implementado apenas contribuiu para tornar a *práxis* educativa mais próxima

do quadro curricular no qual se insere. A título exemplificativo, é possível encontrar, ao longo do programa, vários elementos que parecem em total consonância com o projeto de estágio levado a cabo: “[a finalidade de] desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e fruição de bens culturais”, ou os objetivos de “aprofundar a sensibilidade estética” e de “sistematizar conhecimentos e apresentá-los, utilizando diversas técnicas”. (ME/DES, 2001-2002).

2.2.2. A conjuntura curricular

As estruturas curriculares, apesar de não promoverem, num sentido totalmente explícito, um método de trabalho escolar consciente da noção de *IM*, em nada se opõem ao mesmo. Já a conjuntura curricular na qual se desenvolveu a implementação deste projeto pareceu ir de encontro às propostas de Gardner.

Prova disso é o documento elaborado por um grupo de trabalho, a pedido do Ministério da Educação, sob coordenação de Guilherme d’Oliveira Martins (2017), que traçou o *Perfil dos alunos para o século XXI*. De acordo com o documento, que se pretende orientador (sem ser rigidamente prescritivo) de todo o processo educativo para os próximos anos, os jovens estudantes devem desenvolver-se academicamente considerando uma série de competências-chave – competências, que vão muito além do simples conhecimento, e englobam também capacidades e atitudes.

O interessante é que as competências-chave identificadas no documento coincidem de forma muito significativa com as *IM* definidas por Howard Gardner, como se poderá verificar graficamente a partir da análise do Quadro 5 (cf.).

Sintetizando-o, é perfeitamente plausível relacionar: as competências na área das linguagens e textos e na área da informação e comunicação com a *Inteligência Linguística*; as competências na área do raciocínio e resolução de problemas, na área do pensamento crítico e criativo e na área do saber técnico e tecnologias com a *Inteligência Lógico-matemática*; as competências na área do relacionamento interpessoal com a *Inteligência Interpessoal*; as competências na área do desenvolvimento pessoal e autonomia com a *Inteligência Intrapessoal*; as competências na área de bem-estar e saúde com as *Inteligência Intrapessoal e Naturalista*; as competências na área da sensibilidade

estética e artística com as *Inteligências Espacial e Musical*; e as competências na área da consciência e domínio do corpo com a *Inteligência Corporal-cinestésica*.

Quadro 5: Relação entre as Competências-Chave segundo o Perfil dos alunos... e as IM

Campos de Competências-Chave	Descritores Operativos da Competência	Inteligência(s) Correspondente(s)
<i>Linguagens e Textos</i>	Usar linguagens verbais e não verbais para significar e comunicar; Reconhecer e usar linguagens simbólicas para representar o real e o imaginário; Dominar códigos que capacitem os indivíduos para a leitura e a escrita.	Essencialmente <i>Linguística</i> , não excluindo alguns códigos simbólicos de outras “Inteligências”.
<i>Informação e Comunicação</i>	Avaliar e validar a informação recolhida através de pesquisas, de forma crítica e autónoma; Apresentar e explicar conceitos, ideias e projetos diante de audiências reais.	Tendencialmente <i>Linguística</i> , não excluindo as aptidões <i>Pessoais</i> .
<i>Raciocínio e Resolução de Problemas</i>	Estabelecer estratégias de investigação e analisar resultados, reformulando, se necessário as estratégias adotadas; Generalizar as conclusões das investigações; Criar modelos para explicar determinados sistemas e para prever comportamentos sistemáticos.	Essencialmente <i>Lógico-Matemática</i> .
<i>Pensamento Crítico e Pensamento Criativo</i>	Observar, analisar e discutir ideias processos ou produtos centrando-se em evidências; Conceptualizar cenários de aplicação, avaliando a sua exequibilidade e o seu impacto; Desenvolver ideias e projetos criativos e inovadores.	Essencialmente <i>Lógico-Matemática</i> , abrindo-se às demais <i>IM</i> na questão da criatividade.
<i>Relacionamento Interpessoal</i>	Trabalhar cooperativamente ou colaborativamente; Valorizar a diversidade de opiniões e de perspectivas; Relacionar-se com os outros de forma positiva em diversos contextos; Resolver problemas relacionais de forma pacífica.	<i>Interpessoal</i>
<i>Desenvolvimento pessoal e autonomia</i>	Reconhecer os seus pontos fortes e e os seus pontos fracos; Desenhar, implementar e avaliar, com autonomia, estratégias para conseguir alcançar determinadas metas pessoais.	<i>Intrapessoal</i>
<i>Bem-estar e Saúde</i>	Ter consciência das consequências dos seus atos; Assumir a responsabilidade de cuidar de si, dos outros e do ambiente. Ter consciência da importância da construção de um futuro sustentável.	Essencialmente <i>Naturalista</i> e <i>Intrapessoal</i> .
<i>Sensibilidade Estética e Artística</i>	Desenvolver o sentido estético; Valorizar e participar nas manifestações culturais e artísticas; Mobilizar técnicas e recursos artísticos e tecnológicos.	Tendencialmente <i>Espacial</i> e <i>Musical</i> , não excluindo outras potencialidades de expressão artística.
<i>Saber Técnico e Tecnologias</i>	Trabalhar com recurso a materiais, instrumentos, ferramentas, máquinas e equipamentos técnicos; Consolidar hábitos de planeamento de etapas de trabalho; Identificar necessidades e oportunidades tecnológicas, fazendo escolhas fundamentadas.	Tendencialmente <i>Lógico-Matemática</i> , <i>Espacial</i> e <i>Corporal-Cinestésica</i> .
<i>Consciência e Domínio do Corpo</i>	Realizar atividades motoras, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional; Realizar experiências motoras que favorecem aprendizagens globais e integradas.	Essencialmente <i>Corporal-Cinestésica</i>

Fonte: Tratado pelo autor, a partir de Martins (2017)

De resto, essas ligações não se ficariam por aí, como se pôde ver no Quadro 5, até porque, como sublinhado anteriormente, as atividades minimamente complexas exigem

a conjugação de diferentes “Inteligências”. Mas é lícito traçar este roteiro aproximado.

Esta realidade pode significar que, ou o *Perfil dos alunos...* teve em consideração as ideias de Howard Gardner relativamente à multiplicidade das capacidades intelectuais humanas, sendo todas elas merecedoras de um papel central no desenvolvimento educativo, ou Howard Gardner conseguiu identificar as múltiplas inteligências de uma forma extremamente completa, o que faz com que praticamente tudo o que seja relevante aprender passe por pelo menos uma delas. Seja uma ou outra a hipótese mais legítima, qualquer delas acaba para ser positiva para o presente enquadramento de investigação.

O facto de um documento central, orientador em termos educativos, valorizar, além dos aspetos mais tradicionais relacionados com a *Lógico-matemática* e com a *Linguística*, aspetos referentes aos campos *Pessoais* e *Naturalista*, e, sobretudo, áreas que, por norma, são desvalorizadas em contexto escolar, como as que têm que ver com as Artes e com o corpo, é deveras motivador para quem olha para as capacidades intelectuais do ser humano a partir de uma perspetiva abrangente. No limite, é possível afirmar que o *Perfil dos alunos...* veio escancarar as portas para a implementação e para a difusão de práticas de ensino-aprendizagem que tenham por base a *teoria das IM*.

No entanto, ao dia de hoje, os Exames Nacionais continuam a ter um peso bastante significativo com vista ao acesso ao Ensino Superior, fazendo com que grande parte do trabalho escolar realizado consista na preparação para os mesmos, deixando os alunos engaiolados – então e as competências-chave como/quando se desenvolvem?

Em acréscimo, os professores ainda têm, diariamente, que lidar com turmas de 30 alunos e com um sem-número de burocracias. Onde se encontra o tempo para preparar aulas sócio-construtivistas e para investir na “individualização” e na “pluralização” da instrução? O tempo dirá se foi possível passar das palavras aos atos e dos documentos orientadores à *práxis* – se se transformou o banco de conhecimentos/informações numa universidade de competências.

Nós, professores, não podemos, no entanto, esquecer que quem anda no terreno, quem implementa as estratégias, quem decide a *práxis* somos nós. Por isso, é da nossa responsabilidade a escolha do caminho a seguir (não pondo em causa as normas em vigor, claro) – como diria Fernando Pessoa (1933), “é em nós que é tudo”.

2.3. Contextualização do Estágio

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves (2004)

Da mesma forma que escolas, há professores que gostam de ser donos de pássaros engaiolados e há professores que preferem encorajar os pássaros a voar. E quando temos a felicidade de nos cruzarmos com professores que encorajam os pássaros a voar, todo o trabalho que se realiza torna-se natural, na medida em que, como nota Rubem Alves (2004), voar é a essência dos pássaros. E esse é um fator decisivo para o sucesso de qualquer Estágio de Iniciação à Prática Profissional. E foi o fator decisivo para o sucesso do estágio aqui relatado, visto que quando encontramos professores que nos encorajam a voar, podemos, ao voar, fazer com que os alunos voem connosco ou, ainda melhor, voem além de nós.

2.3.1. A escola

O Estágio de Iniciação à Prática Profissional aqui reportado, como referido, teve lugar na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves (ESDJGFA). A ESDJGFA localiza-se em Vila Nova de Gaia, um dos concelhos mais populosos do país – é, segundo dados do INE (referidos em Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, 2017), o terceiro com mais habitantes residentes em termos absolutos (302 295 hab.) e o décimo primeiro em termos de densidade populacional (1794 hab./km²).

O município de Vila Nova de Gaia distribui-se por um território de 168,7 Km², na margem esquerda do rio Douro, rio esse que o separa, a norte e a este, dos concelhos do Porto e de Gondomar. A sul o município é delimitado por Santa Maria Feira e Espinho, e a oeste pelo Oceano Atlântico.

No concelho existem 210 instituições de ensino: e destas, 129 são escolas públicas. Em relação ao nível Secundário de ensino, existem 15 escolas, 9 delas públicas, sendo a ESDJGFA uma destas.

A ESDJGFA está localizada em Valadares, servindo uma vasta área que congrega, ainda, as freguesias de Vilar do Paraíso, Madalena e Gulpilhares (ESDJGFA, 2017).



Figura 1: *Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves*

A escola tem, como oferta educativa, o ensino regular no 3.º ciclo do Ensino Básico, com oferta de Espanhol e Francês, e Oficina das Artes Plásticas, na área artística, bem como o Ensino Secundário, com os Cursos Científico-Humanístico, em todas as áreas, e Cursos Profissionais (Técnico de Análises de Laboratório, Técnico de Turismo e Técnico de Multimédia).

Destaca-se, ainda, o Projeto CLIL, que contempla aulas de disciplinas tradicionais lecionadas em inglês, por ser uma oferta única em todo o concelho.

A escola é, ainda, dinamizada pela interação com várias instituições culturais e desportivas implantadas na zona, nas áreas da música, do teatro, do desporto, das tradições, da saúde e do património cultural.

Deste modo, várias instituições próximas têm vindo a oferecer oportunidades de interação: a Academia de Música de Vilar do Paraíso, a Estação Litoral da Aguda, o Parque das Dunas da Aguda, o Parque Biológico, em Avintes, o Museu da Imprensa, no Porto e o Museu de Arte Contemporânea, em Serralves, são exemplos significativos desse tipo de “instituições-parceiras” (ESDJGFA, 2017).

De referir que a escola possui excelentes condições infraestruturais: moderna, arejada, com um auditório amplo e salas de aula bem equipadas. Neste âmbito, oferece boas condições a alunos e professores.



Figura 2: Uma sala de aulas da ESDJGFA

A escola participa em inúmeros projetos (como o CLIL ou o eTwinning) e promove várias atividades com participação ativa dos seus alunos, bem espelhadas no dia da escola – o GFA -, no qual a ESDJGFA se promove perante alunos de outras escolas do concelho.

Em suma, a Escola Secundária de Valadares oferece boas condições aos seus alunos e ao pessoal docente (e não docente), não revelando problemas significativos em termos disciplinares, e caracterizando-se por promover, em simultâneo, um ambiente de dinamismo e tranquilidade. É uma organização escolar que não corta as asas aos seus estudantes (e professores), antes pelo contrário, apoiando os mais variados projetos.

2.3.2. As turmas

Um colega professor dizia certo dia, num tom “tolstoiano”, que todas as turmas boas são iguais, mas cada turma má é má à sua maneira. Não foi possível comprovar se o que dizia relativamente às turmas más faria sentido, mas demonstrou-se que, em relação às turmas boas, estava errado.

No contexto de Estágio trabalhou-se com quatro turmas, sendo que todas elas eram boas turmas, apesar de serem, no entanto, todas diferentes – uma destacava-se pelo interesse e pelos excelentes resultados da grande maioria dos seus alunos; outra pelo facto dos seus alunos, apesar de não terem resultados ao nível da anteriormente descrita, se transcenderem em certas ocasiões, conseguindo superar-se; outra devido à simpatia e ao ambiente jovial que os estudantes promoviam; e a outra tinha a particularidade dos alunos revelarem um grande companheirismo e cumplicidade entre si. Ou seja, todas boas, mas todas diferentes.

Dessas turmas, duas eram do 9.º ano e outras duas do 11.º ano. Ambas as turmas do 9.º ano eram compostas por 30 alunos, e em nenhuma se verificou qualquer reprovação.

Porém, uma destas destacava-se pelas classificações de excelência, sendo que a média da turma, no 3.º período, acabaria por se situar nos 4,4 valores. A outra turma de 9.º ano era mais heterogénea, mas nenhum aluno revelou problemas de maior na disciplina de História. Nenhuma das turmas tinha alunos repetentes, sendo que as suas idades estavam compreendidas entre os 13 e os 14 anos. Em acréscimo, importa sublinhar que estas eram as turmas do 9.º ano que se integravam no projeto CLIL. Curioso, também, que uma das turmas era composta por 17 rapazes e 13 raparigas, e a outra por 17 raparigas e 13 rapazes.

As turmas de 11.º ano, a partir de agora, e no sentido de manter a sua confidencialidade e o seu anonimato, designadas por 11.º X e 11.º Y, eram constituídas por 29 alunos cada – uma delas era composta por 19 raparigas e por 10 rapazes; a outra por 16 rapazes e 13 raparigas. As turmas eram muito diferentes entre si, sendo uma delas mais irrequieta e faladora, mas também mais participativa, e a outra mais sóbria e tendencialmente mais atenta, mas menos participativa. No que respeita aos resultados, apesar de algumas particularidades – uma turma tinha mais alunos de um nível alto ou muito alto, mas também tinha mais alunos com dificuldades –, em termos médios, as discrepâncias não se notavam significativamente. De resto, como estas turmas foram o alvo das intervenções relativas ao Relatório de Estágio, serão abordadas, mais aprofundadamente, em (sub)capítulos seguintes.

2.3.3. O núcleo

Há um provérbio que diz qualquer coisa como “se quiseses ir rápido vai sozinho, se quiseses ir longe vai acompanhado”. E, de facto, sem a companhia, a orientação, a inspiração e a cooperação que sempre foi vivenciada no Núcleo de Estágio, nada do que se concretizou teria sido possível.

O Núcleo de Estágio de Valadares foi composto por três estagiários, que sempre demonstraram grande respeito e afinidade entre si, tendo sido capazes de, em conjunto, fazerem realizações importantes, como, por exemplo, o evento *A Grande Guerra: Novas perspetivas*. Tudo isto sob orientação da incansável e inspiradora professora Albertina Viana, que sempre apoiou, incentivou, aconselhou e, sobretudo, deu liberdade para que se pudesse arriscar e fugir do comum.

No entanto, o facto de haver três estagiários colocou desafios em termos de aplicação e consecução dos projetos de Estágio, na medida em que, com várias aulas a terem que ser distribuídas pelos estagiários tornou-se praticamente impossível efetuar um trabalho mais sistemático. Um pouco para contornar esse aspeto, houve uma certa divisão subliminar das turmas entre os estagiários. Por exemplo, enquanto um estagiário ia desenvolvendo o seu projeto sobretudo com as turmas do 11.º ano, os outros colegas estagiários trabalhavam mais com as turmas do 9.º ano. Não foi nada que tivesse ficado estabelecido, mas sim algo que foi acontecendo e resultando de forma natural.

Tendo-se apresentado todo o contexto de ação, importa agora dar a conhecer a “amostra”/“público-alvo” que sustentou a ação didático-pedagógica implementada.

2.4. Apresentação da amostra

*Trata os outros como se fossem o que deveriam ser
e ajudá-los-ás a tornarem-se no que são capazes de ser.*

Goethe

Há algo de fascinante na investigação em Ciências Sociais e Humanas, e mais concretamente quando se trata de Educação – sempre que a investigação se debruça sobre pessoas no seu ambiente natural, não tendo por trás qualquer tipo de manipulação excessivamente orientadora, os resultados acabam por ser imprevisíveis. Afinal, as Ciências Humanas não são exatas e as pessoas não são máquinas (apesar de, como foi ressaltado anteriormente, haver quem defenda que as máquinas possam vir a ser pessoas), pelo que é extremamente difícil anteciper respostas. A capacidade de transcendência do ser humano é, sem dúvida, algo que não deve ser desvalorizado.

Tendo, já, as turmas sido apresentadas, de forma sucinta, importa agora conhecê-las num âmbito mais específico – o da intervenção. Para isso, e assentando a proposta na *teoria das IM*, tornou-se essencial perceber qual o “perfil de inteligência” de cada aluno pertencente ao “público-alvo”, de modo a ser possível averiguar se, tal como havia proposto Gardner, bem como outros investigadores por ele influenciados, os estudantes evidenciariam alguma(s) inteligência(s) predominante(mente). (Campbell et al.

1990/2000; Armstrong 2000/2013). Como sublinhado, o “público-alvo” corresponderia às turmas do 11.º X e Y, por motivos práticos.

Para a identificação dos “perfis de inteligência” utilizou-se um questionário, ao qual os estudantes teriam que responder, e cujos itens de resposta foram organizados e adaptados a partir de propostas de Armstrong (2000/2013), Campbell et al. (1990/2000) e Heacox (2001/2006).

Conforme referido anteriormente, a identificação do “perfil de inteligência” dos alunos poderia ser realizada de várias formas – em alternativa ou em simultâneo -, como através da verificação do historial académico dos alunos, do diálogo com os pais dos estudantes, do registo de notas individuais sobre *performances* específicas dos discentes ou do diagnóstico através de exercícios específicos contextualizados. De referir que esta última hipótese parece-nos ser a que pode predizer de um modo mais exato a combinação de “Inteligências” de cada aluno. Todavia, será a que mais desafios coloca em termos de implementação – e num contexto de estágio, onde não há assim tanta continuidade na prática letiva, essa alternativa não se tornou viável. O diálogo com os pais, por motivos logísticos e de disponibilidade, também não seria uma alternativa exequível. Já a verificação do historial académico pode funcionar como um complemento interessante, mas não será nunca um preditor completo de “perfis de inteligência”, até porque não se pode ter a certeza do tipo de “Inteligências” que são trabalhadas nas outras disciplinas – claro que ter bons resultados a MACS pode indiciar alguma predisposição *lógico-matemática* e ter bons resultados a Educação Física pode indiciar aptidões *corporais-cinestésicas* interessantes, mas não mais do que isso. No entanto, o diálogo interdisciplinar pode ser uma ferramenta importantíssima para a refinação do processo, mas o mesmo nem sempre é verificável nas escolas. Já o registo de *performances* é fulcral para o processo de identificação das “inteligências predominantes”. Mas, uma vez mais, é um processo que exige continuidade, não dando qualquer resposta logo, de partida. Deste modo, considerou-se que o questionário seria uma alternativa mais prática e viável.

E só depois de identificados, de forma preliminar, os “perfis de inteligência” dos alunos é que se poderia, em função dos resultados obtidos, tratar os estudantes de acordo com as suas particularidades intelectuais, e, potencialmente, ajudá-los a encontrarem-se.

2.4.1. O questionário

Muitas vezes, de forma a averiguar as “inteligências predominantes” dos indivíduos, utilizam-se questionários de alternativa única – sendo assinalado se a afirmação constante do item se verifica (Campbell et al. 1990/2000; Armstrong 2000/2013; Heacox, 2001/2006). Todavia, optou-se por evitar essa fórmula, tal como a de simples escolha entre “sim e não”, uma vez que se entendeu que essa aproximação se tornava demasiado redutora e simplista para a verificação de algo tão complexo como o “perfil de inteligência”.

Assim sendo, optou-se por se utilizar uma escala tipo a de Likert, sendo que se preferiu definir quatro hipóteses de resposta, em vez de cinco, para evitar qualquer refúgio no centro (que não seria “carne nem peixe”), obrigando o inquirido a tomar uma opção (Moreira, 2004). As hipóteses de resposta seriam gradativas e mediriam a frequência de manifestação dos itens na atuação do indivíduo, em vez do grau de concordância deste para com a afirmação (como seria norma numa escala de Likert). Deste modo, as alternativas iriam do “raramente” ao “quase sempre” – optou-se por não se empregar as expressões “nunca” e “sempre”, na medida em que se entendeu que, considerando o teor das questões e os objetivos da medição, muito dificilmente existiriam respostas absolutas.

Os itens de resposta do questionário tiveram por base, como referido, as propostas de Campbell et al. (1990/2000), Armstrong (2000/2013) e Heacox (2001/2006). Procurou-se aglutinar estas diferentes, mas relativamente consonantes, abordagens num todo coerente, tendo em conta o quadro teórico referente às *IM* e às predisposições dessas “Inteligências”, já aqui explanado. Desse exercício resultaram 64 itens no total – oito para cada inteligência, colocados de forma aleatória. Esse número pareceu o ideal para possibilitar a identificação de tendências com uma margem de erro menor, sem, no entanto, tornar o questionário demasiado denso e pesado.

Depois de testado e validado, o questionário, elaborado através do *Google Forms* e que se pode consultar no Anexo 1, foi enviado para os alunos, de modo a que estes pudessem responder em casa, de forma mais ponderada e sem qualquer tipo de pressão. Sendo este, sempre, um exercício com alto teor de subjetividade, quis-se evitar qualquer constrangimento adicional.

De referir que os itens de resposta aferiam se os alunos revelavam tendência para, ou se gostavam de fazer algo específico. Posto isto, é possível depreender já algumas imperfeições deste modelo. Desde logo, e como notou Gardner (1993/2011), apesar de poder haver uma correlação positiva entre aquilo que gostamos de fazer e aquilo que somos inteligentes a fazer (normalmente, quando revelamos aptidão para algo, gostamos de o fazer), gostar de fazer não é sinónimo de revelar inteligência para fazer – por exemplo, pode-se gostar bastante de música, e deliciar-se ao som do *Concerto para piano em sol maior* de Ravel, mas não se revelar qualquer aptidão musical significativa, nem ser-se capaz de identificar notas ou de perceber desafinações (e, também, não se saber tocar qualquer instrumento ou cantar); depois, revelar tendência para efetuar algo também não é sinónimo absoluto de revelar essa inteligência.

Ou seja, apesar das suas vantagens (em termos práticos, mostra-se um instrumento valioso), o questionário não pode (nem deve) ser confundido com um teste *psicométrico* de inteligência – o questionário não serve para medir a *Inteligência* dos indivíduos. É, no entanto, um instrumento muito interessante no sentido de prever predisposições em determinada área, que podem ser indicadoras de inteligência. No capítulo seguinte, verificar-se-á o grau de fiabilidade deste instrumento para esse fim.

De referir que este questionário também poderia ser interessante para os alunos do 9.º ano, na medida em que facilitaria uma escolha mais informada do seu próximo passo, em termos académicos. No entanto, como não cabem na presente intervenção, esta apenas se reportará aos resultados das turmas do 11.º ano.

2.4.2. O “perfil de inteligência” dos alunos do 11.º ano

Os resultados, obtidos a partir das respostas ao questionário, dariam, posteriormente, origem a um quadro que serviria para a organização e análise dos mesmos – cada aluno teria o seu próprio quadro. É possível observar um exemplo de um desses quadros no Anexo 2 e verificar todos os resultados no Anexo Digital.

Dessa observação sobressairia a perceção de que as frequências reveladas foram transformadas em números, de modo a facilitar a sua leitura e análise. Assim, o 1 corresponderia ao “raramente” e o 4 ao “quase sempre”. Assim sendo, à partida, quem

apresentasse resultados em volta do 3 e do 4 revelaria certa inteligência de forma significativa e quem obtivesse resultados mais baixos não a revelaria. Depois, quem tivesse resultados muito próximos do 1 numa determinada inteligência revelaria muitas dificuldades nesse domínio.

No entanto (e não se estivesse a abordar as *IM* e toda a diversidade que estas representam), não se devem analisar os resultados dessa forma. Não se deve partir de pressupostos gerais. Cada resultado deve ser analisado de forma individual, rejeitando-se qualquer fórmula genérica. Por isso, colocou-se, no quadro, o “Universo”, que serviria para medir um certo “grau de otimismo” dos alunos. O “Universo” mediria a percentagem de “pontuação” atribuída em relação ao total possível. “Trocando em miúdos”: em 256 pontos possíveis (que se verificariam se o aluno atribuisse 4 pontos a todos os 64 itens [respondendo “quase sempre” em todos]), os resultados dos alunos poderiam ficar mais perto do limite máximo (como, por exemplo, ocorreu com o aluno Y25, com 89%) ou bastante longe do mesmo (como é o caso do aluno X22, que não chega a 40% dos pontos manifestados). Assim, tendo em conta este cuidado com a individualidade de cada aluno, há estudantes, como X12, em que uma manifestação de 3,63 numa determinada inteligência não é considerada suficiente para colocá-la como “inteligência predominante” do mesmo; enquanto em alunos como X22, uma manifestação de 2 já é suficiente para a considerar como uma “inteligência predominante” desse discente. E isto não significa que X12 tenha mais capacidades intelectuais que X22 – apenas mostra ter um “grau de otimismo” superior, em relação a si mesmo (diferenças relativas ao auto-conceito).

Foi, então, considerando sempre este tipo de preocupações, que se construiu o “perfil de inteligência” individual, de cada um dos estudantes do 11.º X e do 11.º Y, sendo destacadas as “inteligências predominantes”, como se poderá observar, graficamente até (pelo destaque através da cor verde), nos quadros 6 e 7.

Assim, uma inteligência seria considerada “predominante” sempre que tivesse um grau de manifestação que se destacasse relativamente ao conjunto das outras. Havendo uma inteligência “superior”, mas existindo, também, outras com valores destacados em relação à norma do indivíduo e próximos dos da dominante, essas também entrariam no





grupo das “predominantes”, por terem uma manifestação relativa significativa – sendo que, nos quadros 6 e 7 estão marcadas a uma cor mais clara do que a(s) inteligência(s) proeminente(s).

Lembremos que, de acordo com Campbell et al. (1990/2000), cada indivíduo tenderia a destacar-se em uma ou duas “Inteligências”. Atentando nos quadros 6 e 7, é possível verificar que os resultados a que se chegou não desmentem, de todo, essa constatação.

Quadro 6: O “perfil de inteligência” dos alunos do 11.º X

Inteligências/ Alunos	L	M	L-M	E	C-C	Intra	Inter	N
X1	2,5	2,88	1,75	2	2,25	2,38	2,38	2,25
X2	2,13	1,88	2,25	2	2,25	3,25	2,13	2,25
X3	2	3,25	3,25	3	2,5	3,25	2,63	2,75
X4	2,5	3,25	1,88	2,25	2,88	3	3,38	3
X5	2,88	2,75	2,88	2,88	2,88	2,75	2,50	2,63
X6	2,63	2,75	2	2,5	3	2,63	3,25	2,88
X7	2,75	2,13	1,88	1,88	1,5	2,88	1,88	2,25
X8	2,88	2,25	2	2,75	2,25	2,5	3	2,38
X9	2,5	3,5	1,75	3,25	3,13	3,13	2,75	3,13
X10	2,63	2,5	2,63	3,13	2,75	3,13	2,75	2,75
X11	1,75	2,5	2	2,63	3,25	2,25	2,25	3,38
X12	3,75	3,13	3,5	3,13	4	3,75	3,63	3
X13	2,88	3,25	2,63	2,5	3,13	3,25	2,88	3,38
X14	2,5	1,75	2,63	2	2,5	2,88	2,63	3,5
X15	2,63	3,38	2,25	3,38	2,38	3,38	2,88	2,88
X16	3	2,5	3	2	2,63	3,25	2,63	3,25
X17	2,75	2,13	2	2,13	2,13	2,63	2,88	2,88
X18	2	2,5	2,38	1,75	3	1,88	2,5	1,88
X19	2,25	2,88	2	1,75	3	3,75	2,63	2,25
X20	2,25	2	1,38	1,75	2,25	2,75	2,5	2,88
X21	2,63	1,13	1,5	1,88	2,38	3	3	2,88
X22	1,25	2	1	2	1,13	1,63	2	1,75
X23	2,38	2,38	1,5	2	2,38	2,75	3,13	2,63
X24	2,63	2,13	2	2,63	2,63	2,88	2,88	2,63
X25	3,25	2	2,13	2,88	3,13	2,75	2,63	3,63
X26	2,38	2,88	2,75	2,63	2,88	2,63	3,5	3
X27	3	1,88	3,13	3,25	1,63	2,75	2	3
X28	2,88	2,75	3	2,88	3,13	3,25	2,88	3,38
X29	3,13	2,75	3,38	3,38	3,25	3,13	3,5	3,75

Legenda:

	Inteligência predominante manifestada de forma plena
	Inteligência predominante
	Inteligência tendencialmente predominante
	Inteligência não predominante

De modo a facilitar a sua leitura, far-se-á uma breve análise dos resultados registados em cada uma das turmas, recorrendo a alguns exemplos interpretativos e analisando casos que possam suscitar mais dúvidas.

Assim, a partir da observação do quadro 6, relativo ao “perfil de inteligência” dos alunos do 11.º X, é pertinente destacar alguns exemplos interpretativos, tais como:

- X2 revela, claramente, uma predominância da *Inteligência Intrapessoal*;

- X27 revela uma *Inteligência Espacial* dominante, mas demonstra ter, ainda, uma *Inteligência Lógico-matemática* bastante apurada, podendo, também, considerar-se predominante. No seu caso, as *Inteligências Naturalista e Linguística* também parecem significativas, mas não se destacam o suficiente da *Inteligência Intrapessoal* para serem consideradas tendencialmente predominantes. O aluno sentirá mais dificuldades em termos *corporais-cinestésicos* e em termos *musicais*;

- X15 revela, claramente, uma predominância das *Inteligências Espacial, Musical e Intrapessoal* (é um dos 3 casos em que se destacam 3 “Inteligências”). Neste caso, parece haver algo de marcadamente artístico no aluno, tendo em conta essa combinação;

- X12 revela uma *Inteligência Corporal-cinestésica*, manifestada de forma plena (respondeu “quase sempre” a todos os itens relacionados com a mesma) – não surpreende, até porque se trata de um jovem com talento para o futebol, além de gostar muito de representar. Depois, também revela índices relativamente significativos de *Inteligência Linguística e Intrapessoal*, podendo isso consistir numa tendência de predominância dessas mesmas “Inteligências”;

- X5 parece ser um caso “especial”. O discente revela quatro “Inteligências” tendencialmente predominantes, mas nenhuma destas pode, de facto, ser considerada como tal, na medida em que não se destaca significativamente das restantes. Assim, pode ser um aluno bastante equilibrado em termos intelectuais – polivalente -, não se destacando particularmente em nenhuma inteligência, mas também não tendo grandes dificuldades em qualquer delas. Curioso é que esta parece ser mais a exceção do que a regra, o que joga a favor da teoria de Gardner, em termos de rejeição do *fator geral*. De referir que o aluno em questão, ao longo o ano, pareceu destacar-se em termos *Linguísticos e Intrapessoais*, como se poderá verificar, posteriormente, na apresentação





dos “casos-práticos”.

Olhemos, agora, para os resultados da turma Y.

Quadro 7: O “perfil de inteligência” dos alunos do 11.º Y

Inteligências/ Alunos	L	M	L-M	E	C-C	Intra	Inter	N
Y1	2,88	2,25	2,63	2,13	2,25	3,13	2,88	2,75
Y2	3	2,38	2,88	2,25	3,13	3,63	3,13	3
Y3	2	2	1,75	1,88	1,88	2,38	1,75	2,38
Y4	3,63	3,38	2,25	2,25	2,63	3,25	3,25	3,13
Y5	2,5	3,63	2,75	3,38	3	3,13	2,75	3,38
Y6	3,13	1,13	3	2,75	1,88	2,38	2,63	2,5
Y7	2,38	2,5	2,38	2,63	2,5	2,63	2,38	2,88
Y8	2,25	2,88	1,63	2,38	1,88	2,5	2,88	2,13
Y9	2,88	2,75	2,25	2,25	2,63	3	2,5	2,38
Y10	2,88	2,75	2,13	2,38	3	3,75	3,63	3,13
Y11	2,25	2,38	2	2,25	2,25	2,38	2,38	2,25
Y12	3,25	2,5	1,88	2,38	1,88	3,25	2,25	2,38
Y13	2,38	2,25	2	2	2,63	2,5	2,75	2,75
Y14	2,13	1,63	1,63	2,13	1,88	2,88	2,5	2
Y15	2,63	2,63	1,38	1,88	2,75	3,25	3,25	2,38
Y16	3,25	4	1,63	2,13	2,88	3,75	2,63	3
Y17	2,88	3,63	2,75	2,5	2,5	2,75	3	2,25
Y18	2,5	3,13	2	3,13	3,5	2,75	2,88	2,88
Y19	3,63	2,88	3,25	2,75	3,38	3,25	2,13	2,75
Y20	2,13	2,25	2,5	2,75	2,88	2,88	2,25	2,5
Y21	2,75	2,5	1,88	2,13	1,75	2,75	2,63	2,75
Y22	2,38	3,75	2,13	2,63	2,25	2,75	2,63	2
Y23	2,25	3,13	2,5	3	2,25	2,38	2,38	1,88
Y24	1,63	2,88	3,13	3,13	3,13	2,88	2,75	3,5
Y25	3,75	3,75	3,25	3,25	3,75	3,5	3,75	3,5
Y26	2,63	2,5	2,5	2,38	3	3,38	2,5	2,88
Y27	2,75	2,5	2,88	3	3	2,63	2,88	3,38
Y28	3,5	2,63	3,25	3,25	2,25	3,75	2,38	2,63
Y29	3,13	3,25	1,25	2,5	1,75	3	1,88	2,5

Legenda:

	Inteligência predominante manifestada de forma plena
	Inteligência predominante
	Inteligência tendencialmente predominante
	Inteligência não predominante

Percebe-se que:

- Y16 manifesta uma prevalência plena em termos de *Inteligência Musical*, sendo que também revela um nível superior, tendencialmente predominante, de *Inteligência Intrapessoal*. A plenitude referida também não surpreende, na medida em que se trata de

um aluno que toca flauta transversal;

- Y3 representa um caso típico de alguém que, apesar de não ter um significativo grau de otimismo, revela duas “inteligências predominantes”, que se destacam visivelmente em relação às outras, a *Intrapessoal* e a *Naturalista*;

- Y22 revela-se como um caso paradigmático daqueles que se destacam vincadamente numa inteligência, neste caso a *Musical*.

- Y25 mostra-se como um caso similar ao do aluno X5, mas com um grau de otimismo superior;

- Y28 é um dos casos mais curiosos da turma. Revela, indiscutivelmente, uma *Inteligência Intrapessoal* predominante. No entanto, de acordo com o questionário, revela também uma significativa *Inteligência Linguística*. Porém, em termos práticos, tal não parece manifestar-se recorrentemente. Conhecendo melhor o aluno, é possível perceber que esta inteligência funciona melhor de fora para dentro do que de dentro para fora (problemas de expressão). Em termos expressivos, o aluno revela mais marcadamente a *Inteligência Espacial*, a qual também manifesta consideravelmente, de acordo com o questionário. Já a *Lógico-matemática* também é visível, sobretudo em termos de raciocínio lógico.

Importa sublinhar que, apesar de se notarem “inteligências predominantes” em todos os alunos, tal como propõe a teoria de Gardner, não há ausências de “Inteligências” nos alunos. Todos os alunos revelam todas as “Inteligências” (assim como, por norma, todos os humanos), apresentando, todavia, “perfis de inteligência” bastante diferenciados, com combinações variadas e “inteligências dominantes” diversas.

A análise demonstrou, igualmente, que a afirmação de Campbell et al. (1990/2000), de que, por norma, cada indivíduo apresenta uma ou duas “inteligências predominantes”, acabou por não ser contrariada pelos resultados do questionário. Há alguns casos de possíveis três “inteligências predominantes” manifestadas, mas é algo que não foge muito à norma, podendo essa situação ser esclarecida/refinada em intervenções adicionais. Outro tipo de casos é muito raro.

A análise cuidada dos resultados expressos no questionário acabou por servir como base para a intervenção realizada. Verificar-se-á, então, posteriormente, se o “perfil de

inteligência” sugerido pela análise fez ou não sentido em termos práticos.

Persistiria, entretanto, uma sensação otimista relativamente à utilidade desta ferramenta, mas sempre em conjugação com outro tipo de fontes a que se deveria aceder, num processo contínuo, durante o ano letivo.

Seria interessante, agora, olhar para os dados considerando um prisma mais abrangente. Seria possível retirar algumas inferências mais globais, a partir dos resultados do questionário, como, por exemplo, traçar um certo “perfil de inteligência” do aluno-tipo de Humanidades no Ensino Secundário?

2.4.3. O “perfil de inteligência” do aluno de Humanidades, do 11.º ano

Não pretendendo, de modo algum, extrapolar os dados obtidos através da análise dos resultados do questionário, notam-se, no entanto, alguns aspetos que parecem sobressair, se pretendermos traçar uma espécie de perfil intelectual do aluno do 11.º ano de Humanidades. Importa, nesse sentido, atentar nos gráficos 1 e 2:

Gráfico 1: “Inteligências predominantes” no 11.º X

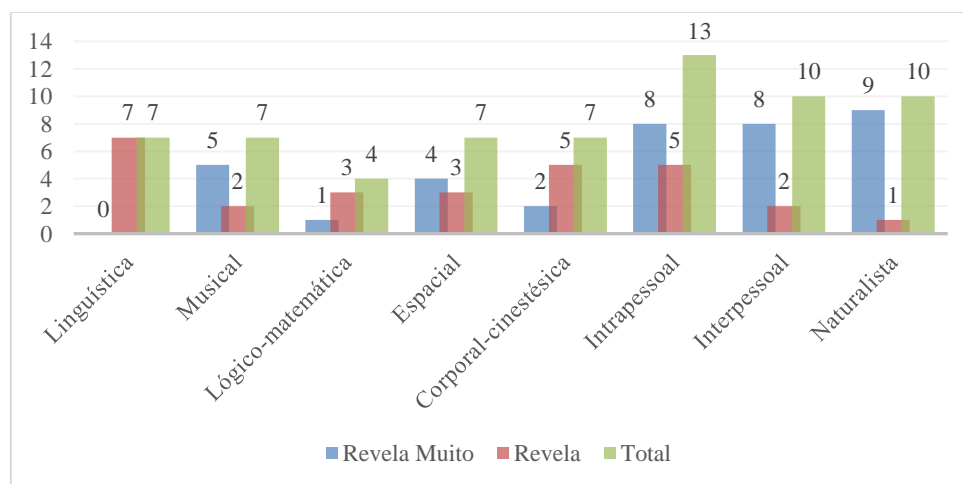
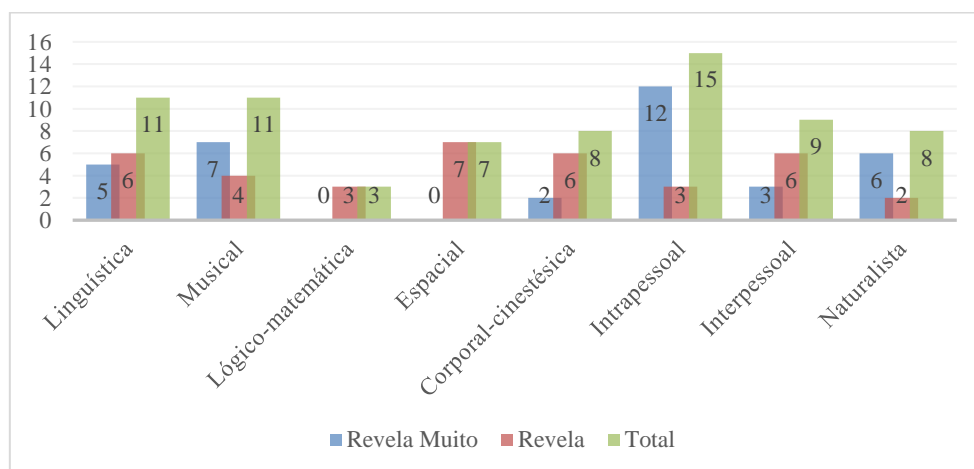


Gráfico 2: “Inteligências predominantes” no 11.º Y



Desde logo, é possível destacar o predomínio das “Inteligências” *Pessoais* – *Intra* e *Interpessoal* – em ambas as turmas. Tal acaba por não ser surpreendente, uma vez que estamos perante turmas da área das Humanidades, o que implica, por norma, a solicitação de certas valências em termos de relação com os próprios e com os outros.

O outro aspeto mais expressivo prende-se com o pouco significado revelado pela *Inteligência Lógico-matemática*, em ambas as turmas – sendo a “inteligência dominante” de, apenas, 1 aluno em 58. Tal aspeto, uma vez mais, acaba por não surpreender, visto que a *Inteligência Lógico-matemática* relaciona-se mais intrinsecamente com a área das Ciências Exatas. De referir que esta aparente menor aptidão *lógico-matemática* foi visível ao longo do ano, na medida em que os alunos iam sempre revelando algumas dificuldades em lidar com datas, em relacionar diferentes fontes de informação e em estabelecer relações de causa-efeito, por exemplo.

Depois, também se notam algumas diferenças entre as turmas. Assim, enquanto a X revela uma certa tendência *Naturalista*, relacionada com as preocupações ecológicas, o gosto pelo ar livre e, de igual modo, uma certa flexibilidade ambiental e facilidade de adaptação a mudanças no meio (a partir daí, talvez, se explique a maior irreverência destes estudantes em relação aos da outra turma), a Y revela uma maior inclinação para as *Inteligências Linguística e Musical*, denotando um certo carácter mais artístico e sóbrio (até porque, para esta turma, o peso do lado *Intrapessoal* é considerável).

Seguidamente verificar-se-á se esta leitura, que parece fazer total sentido, realmente o faz.

Capítulo 3 – A Intervenção

Quando se decidiu trabalhar de acordo com (ou considerando as) *IM* no contexto do Estágio de Iniciação à Prática Profissional, sentiu-se, desde o início, uma total abertura e disponibilidade, por parte da orientadora cooperante, para ajudar, e para proporcionar as condições possíveis, no sentido de que tudo fosse concretizado da melhor forma. Tanto que se procurou abordar outros professores que pudessem ter tentado implementar algo similar, bem como vasculhar, nos baús da instituição, elementos relacionados com esse tipo de abordagem.

Verificou-se que, há uns anos – no rescaldo da altura em que Howard Gardner foi distinguido com o Prémio Príncipe das Astúrias para as Ciências Sociais – havia-se realizado, na escola, um inquérito de apuramento das “Inteligências” dos alunos, baseado em duas dúzias de perguntas de resposta alternativa: “Sim ou Não”. Os resultados práticos dessa ação foram praticamente nulos. E a opinião sobre o tema, entre a maioria dos professores, era idêntica: “é uma ideia interessante, até para se fazer em contexto de estágio, mas no dia-a-dia é impossível”. Ou seja, “isso é tudo muito bonito, mas...”.

De facto, a opinião generalizada dos docentes é a de que, apesar de não se negar, prontamente, a existência de múltiplas “Inteligências” e diferentes aptidões no conjunto dos alunos, é impossível trabalhar, na prática, de forma tão diferenciada e pormenorizada. Falta tempo, faltam meios, faltam recursos, falta apoio. E diria mais: falta informação. Parece evidente que a maioria dos docentes, e a generalidade da comunidade educativa, tem uma ideia estereotipada e simplista da *teoria das IM*. O que não invalida que tenham toda a razão na maioria das suas queixas – por exemplo, com turmas de 30 alunos é muito mais difícil diferenciar-se o processo de forma totalmente justa e eficaz.

Esta intervenção tentará, então, demonstrar que, não só é possível promover um processo de ensino-aprendizagem consciente da existência de múltiplas “Inteligências” dentro de cada turma, como provar que esse mesmo processo vai de encontro a uma perspetiva de Ensino da História que valoriza, sobretudo, o desenvolvimento de competências.

Até porque as *IM* não são algo que se procura, mas sim algo que se encontra, em

cada dia, em cada aula, em cada intervenção. Esta é a convicção com que se parte. Veremos se será a conclusão a que se chega.

3.1. As propostas

O que é um mestre?

Não é aquele que ensina algo, mas aquele que inspira o aluno a dar o melhor de si para descobrir um conhecimento que já tem na sua alma.

Paulo Coelho (2005)

Estávamos numa aula supervisionada, do 11.º X, sobre o expansionismo napoleónico (Anexo 3). A aula girava toda em torno da figura de Napoleão Bonaparte, e tinha um conteúdo marcadamente político. De forma a “ganhar” os alunos para essa aula, seria necessário fazer com que fosse criado algum vínculo – que os alunos se interessassem pela personagem. Foi, então, no contexto de uma discussão em torno do facto da figura central da pintura de J.-L. David, relativa à coroação de Napoleão, ser a sua então esposa Josefina, e não o próprio Bonaparte, que se processou a tentativa de colocar a turma a interessar-se pelo imperador francês. E X12, que revelava uma inteligência predominantemente *Corporal-cinestésica*, mas, também, significativamente *Intrapessoal e Linguística* (cf. Quadro 6), era o aluno perfeito para colocar o plano em prática – possuía uma forte aptidão para representar, tinha habilidades consistentes para interiorizar os sentimentos pessoais da personagem e tinha grande facilidade na expressão oral. Seria ele a desempenhar o papel de Napoleão, que escrevera uma carta extremamente apaixonada à sua amada Josefina, demonstrando todas as suas fragilidades interiores, inesperadas em alguém com tanto poder (Anexo 4). Tudo isto com uma música de fundo. O aluno entrou na perfeição na pele (e na pena) de Napoleão Bonaparte, dando voz aos seus mais profundos e íntimos sentimentos. Quando acabou a leitura dramatizada da carta, prevaleceu um comovente silêncio na sala. Alguma emoção foi perceptível. X12 fez com que Napoleão “ganhasse” a turma e com que, por consequência, a aula fosse, também ela, “ganha”.

Como é visível através da situação descrita, as possibilidades de aproveitamento

das *IM* para a aula de História são vastas. É, porém, essencial que sejam utilizadas de modo a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Relativamente ao caso anterior, o seu aproveitamento resultou em termos de motivação. No entanto, podem-se explorar as *IM* dos alunos para outros fins, incluindo o aprofundamento de conteúdos.

Por exemplo, igualmente numa aula relativa ao expansionismo napoleónico, mas na turma Y, foi pedido aos alunos que procurassem inferir os resultados da campanha da Rússia através de um excerto da música *1812* de Tchaikovsky (vide Anexo Áudio). E eis que Y17, um jovem predominantemente *musical* (cf. Quadro 7), refere o seguinte:

Primeiro ouve-se algo que parece o hino francês a subir, e parece ouvir-se foguetes. Provavelmente os franceses iriam ganhar. Depois, parece que tudo se enrola, fica confuso, anda à volta, e parece entrar outra música – provavelmente relacionada com os russos. Essa confusão deve querer mostrar uma batalha ou assim. E no final dessa confusão ouve-se uma outra versão da segunda música, muito mais alegre, e com mais foguetes. Os russos devem ter ganho e estão a festejar.

Apesar do discurso não ter sido perfeito e da narrativa não estar construída de forma totalmente correta, o essencial do que Tchaikovsky compôs, e quis transmitir, foi percebido por este aluno. Poucos se aproximaram destas conclusões, mas Y17 percebeu a narrativa de forma quase perfeita, através de uma música erudita, o que é relevante. Pode não ter percebido que eram canhões em vez de foguetes, e pode não ter reparado nos sinos no final da música, a assinalar o termo da guerra e o triunfo russo. Mas no essencial, a sua leitura auditiva foi muito consistente.

Como nota Paulo Coelho (2005), os alunos já têm as aptidões nas suas almas, e o papel do professor é fazer com que eles tenham a possibilidade de expressá-las, sabendo que isso implica esforço de ambas as partes – o professor tem de conseguir inspirar os alunos, e os alunos têm de dar o seu melhor para atingir algo significativo. Mas só através de uma abordagem centrada nos alunos e consciente da individualidade de cada um é que isso pode ser alcançado.

É fulcral utilizar recursos e estratégias que cheguem a todos os alunos – e tal só se consegue, apelando ao maior número possível de “Inteligências”. Se se entende que a *Inteligência* se demonstra com base num teste de avaliação sumativa, então não é necessária grande diversidade em termos didático-pedagógicos. Mas se, pelo contrário,

se entende que, mais do que depositar conhecimentos, é importante desenvolver competências, a diferenciação pedagógica é um elemento a considerar. Como se acredita na segunda via, importa apresentar as propostas que foram implementadas, em termos de “casos-práticos”, no sentido de passar para o terreno um conceito de ensino-aprendizagem e de Ensino da História diferenciado, voltado para o século XXI, e tendo como figura central o aluno – construtor primordial do seu próprio saber.

3.1.1. O 1.º “caso-prático”

O 1.º “caso-prático” foi proposto aos alunos depois de lecionados os conteúdos referentes ao *Romantismo*, ou seja, no final do módulo 5 do programa de História A – *O Liberalismo – Ideologia e Revolução, Modelos e Práticas nos séculos XVIII e XIX* (ME/DES, 2001-2002). Os discentes deveriam elaborar um trabalho artístico/criativo, relacionado com o *Liberalismo* (tema do módulo 5, que abarcou todo o 2.º período), podendo o mesmo estar relacionado com um bloco mais abrangente ou com algo mais específico (como uma personalidade ou um acontecimento). Os estudantes teriam total liberdade criativa e subjetiva (como apanágio do *Romantismo*). A única condicionante prendia-se com a exigência do trabalho estar relacionado com assuntos lecionados, devendo, nessa medida, evidenciar conteúdo histórico. Ou seja, deveria haver uma conjugação entre *Romantismo* e *Liberalismo* (Anexos 5 e 6). A tarefa seria realizada durante a interrupção letiva do 2.º período, devendo ser entregue na primeira semana de aulas do terceiro. Sempre que necessário, os trabalhos deveriam conter uma memória descritiva. Os elementos de avaliação seriam a criatividade, a coerência do enquadramento histórico, a capacidade de explorar princípios *românticos*, e a substância dos conteúdos, tendo em conta o produto final (Anexo 6).

Com este exercício pretendeu-se empreender um enfoque especial na questão da *empatia histórica*, algo essencial para o desenvolvimento de competências ao nível da aprendizagem histórica. Os discentes teriam que se colocar na pele de um artista *romântico*, e criar algo que se relacionasse com o seu próprio tempo. Talvez assim fossem capazes de compreender, de forma mais completa, o período em questão.

Depois, tendo em consideração a definição de Gardner relativa à *Inteligência* –

capacidade evidenciada para solucionar problemas, para problematizar e para criar produtos de reconhecido valor cultural (Gardner 1983/2002, 1993/2011) –, entendeu-se que a aptidão em termos de resolução de problemas seria, por norma, a mais solicitada nas escolas, pelo que poderia ser interessante focalizar a questão na criação de produtos de valor cultural. Daí se pode depreender a tentativa de promoção de respostas que evidenciassem qualidades artísticas.

Apesar dessa solicitação, não se efetuou qualquer tipo de pressão orientadora relativamente aos alunos. A liberdade seria total.

Outro aspeto a ter em consideração no desenho do exercício foi o facto dos alunos já terem lecionado todos os conteúdos referentes ao tema, pelo que importava, nesta fase, trabalhar níveis mais elevados de complexidade em termos cognitivos. Assim, segundo a taxonomia adaptada de Bloom, o nível mais elevado seria o da criação/síntese (Anexo 7).

Em termos de limitações que, *à priori*, estariam relacionadas com o exercício, pode-se sublinhar o facto do trabalho ser totalmente autónomo, sem contacto com os professores (careceria de orientação), e de ter pouco peso em termos de classificação final (já não entraria na do segundo período).

No entanto, a tarefa acabaria por ser relativamente bem aceite pelos estudantes.

Os objetivos primordiais do exercício seriam, então: fazer com que os alunos se pusessem na pele de outros agentes históricos (neste caso, artistas *Românticos*); e fazer com que estes criassem algo de interessante sob um ponto de vista cultural/estético.

O exercício foi proposto nas duas turmas, sendo que, posteriormente, será efetuada uma leitura cuidada dos resultados.

Importa sublinhar que este exercício foi desenhado e implementado de uma forma independente em relação às *IM* – os alunos não estavam informados sobre que “Inteligências” evidenciariam de forma mais significativa, tendo em conta o questionário. Desta forma, intencionou-se promover dois “casos-práticos” de natureza díspar: o primeiro independente das *IM*, logo com os alunos a terem a possibilidade de evidenciar escolhas mais intuitivas; e o segundo dependente das *IM*, logo mais orientado.

De resto, o facto do primeiro exercício não ter sido realizado em contexto de sala de aula e não ter recebido qualquer tipo de orientação, fez com que a sua avaliação tenha

sido mais voltada para o produto final (não haveria informação suficiente sobre o processo). Por este motivo, o valor do exercício prender-se-ia, sobretudo, com o seu potencial como diagnóstico de “Inteligências”, não contribuindo de forma evidente para o desenho de um processo de trabalho em História focado nas competências.

3.1.2. O 2.º “caso-prático” para o 11.º X

O 2.º “caso-prático” foi inserido no âmbito das *novas correntes estéticas na viragem do século [XIX para XX]*, tendo abrangido o *Realismo*, o *Impressionismo* e o *Simbolismo* – ou seja, na parte final do módulo 6 do programa de História A, denominada *Civilização industrial – Economia, sociedade; nacionalismos e choques imperialistas* (ME/DES, 2001-2002).

No entanto, neste 2.º “caso-prático” optou-se por se diferenciar o exercício de acordo com a turma. Assim, e partindo, uma vez mais, das ideias de Gardner, que, como foi possível compreender anteriormente, discerniu as duas principais implicações educativas da *teoria das IM* – a necessidade de “individualizar” e de “pluralizar” o processo de ensino-aprendizagem –, decidiu-se experienciar uma implicação em cada turma. Assim sendo, na turma X adotar-se-ia uma estratégia adequada e viável para “individualizar” o processo de ensino-aprendizagem, e na turma Y procurar-se-ia promover uma certa “pluralização” dos métodos de trabalho em sala de aula.

Em termos de “individuação” do processo, considerou-se a aula-oficina como estratégia apropriada. Ainda para mais, considerando que este tipo de metodologia possibilita uma “aprendizagem significativa” por parte dos alunos (Diniz, Tavares, Caldeira, & Henriques, 2015, p. 99), que acabam por interpretar o papel principal em todo o processo de instrução, sendo os principais agentes na construção do seu próprio saber.

Em relação à abordagem dos métodos de trabalho escolar, estes seriam desenvolvidos num âmbito de aprendizagem cooperativa, com a organização de pequenos grupos de trabalho – onde os alunos cooperam de forma a resolver um determinado problema (Diniz, Tavares, Caldeira e Henriques, 2015). Os grupos seriam compostos, maioritariamente, por quatro elementos, devido ao número elevado de estudantes por turma, pois, tendo em conta o tempo necessário para a concretização do exercício, os

objetivos do mesmo e os recursos materiais a utilizar, três elementos seria o número indicado. Considerando que o trabalho de grupo seria realizado em apenas uma aula, havendo ainda outra de apresentação oral dos trabalhos, convinha que os grupos tivessem o menor número de elementos possível, de modo a permitir que todos tivessem um papel ativo na tarefa e que qualquer tipo de dificuldade na mesma fosse rapidamente despistado (Johnson & Johnson, 1999, referidos em Freitas & Freitas, 2002). Todavia, a adoção de quatro alunos por grupo acabou por não se revelar problemática, na medida em que permitiu um trabalho realizado par a par dentro do mesmo grupo. De resto, Freitas & Freitas (2002) já tinham antevisto essa possibilidade.

Então, como é possível verificar no Anexo 8, os grupos seriam organizados de acordo com o “perfil de inteligência” dos discentes, tendo em consideração os resultados evidenciados pelas respostas ao “questionário das *IM*”, anteriormente abordado. Seriam constituídos oito grupos, correspondentes às oito “Inteligências”, pois procurou-se perceber o potencial de trabalho de todos os tipos de inteligência, no contexto da disciplina de História.

A tarefa a realizar teria por base os seguintes pressupostos:

- Cada grupo teria que responder às questões orientadoras e ir de encontro aos descritores de aprendizagem presentes no “Guião para os Trabalhos de Grupo” (Anexo 9), entregue previamente aos estudantes. Essas questões teriam que ver com as características de cada um dos três estilos artísticos a abordar, bem como com a modernidade e potencial influenciador dos mesmos (neste caso, trabalhando-se já ao nível da avaliação) No entanto, a forma de responder seria diversa de grupo para grupo – tendo em conta as diferenças ao nível do perfil intelectual;

- Cada grupo trabalharia com fontes e recursos de acordo com a sua “inteligência predominante”;

- Apesar dessa distribuição de recursos realizada pelo professor, todos os grupos deveriam recorrer, também, ao manual, e poderiam usufruir de alguns livros relacionados com História da Arte, que iriam circular pelos vários núcleos.

- Cada grupo daria respostas e realizaria as suas tarefas de acordo com a sua “inteligência predominante”;

- O professor estaria no *backstage*, funcionando como orientador durante a tarefa;
- Os trabalhos realizados seriam apresentados na aula seguinte.

De referir que no “Guião para os Trabalhos de Grupo” estavam, ainda, presentes algumas indicações em termos de gestão cronológica, tal como algumas sugestões procedimentais.

Como é possível verificar, estamos perante (mais) um exercício que promove o uso da *Inteligência* como Gardner a definiu: os alunos teriam que solucionar problemas (respondendo a questões, utilizando as fontes), problematizar (colocando novas questões, considerando o material com que trabalhavam, e tentando responder à última questão-orientadora) e criar produtos que poderiam ser culturalmente valorizados (aqui, atentando-se, também, no produto final).

Em acréscimo, os alunos teriam a possibilidade de desenvolver competências no âmbito do *pensamento histórico*, na medida em que trabalhariam os conhecimentos – da História e sobre a História –, relacionados com as situações, fazendo com que fossem capazes de aprimorar competências determinantes, como as que evidenciara Dominguez Castillo (2015): a capacidade de explicar historicamente factos do passado (ou do presente); a capacidade de utilizar provas históricas; e a capacidade de compreender a lógica essencial do conhecimento histórico – as explicações causais, as explicações por empatia e o tempo histórico, com a noção de mudança e de continuidade

Para além disto, e considerando-se uma noção transversal do conceito de competências, entendeu-se que estas teriam que estar sempre relacionadas com as questões procedimentais e atitudinais. Isso acabaria, de resto, por estar patente nos elementos de avaliação definidos:

- Criatividade (transversal aos vários domínios).
- Coerência do enquadramento histórico (mais relacionado com os conhecimentos).
- Rigor procedimental (relacionado com as questões procedimentais).
- Capacidade de explorar/apresentar princípios de cada uma das correntes artísticas tratadas (relacionado com os conhecimentos e com as situações).
- Atitude revelada – espírito de equipa, solidariedade, respeito, etc. (relacionado com conteúdos atitudinais).

- Substância do trabalho em si (relacionado com o produto final – inteligência demonstrada).

Ou seja, em termos de avaliação, e querendo implementar um processo avaliativo centrado no desenvolvimento de competências, valorizaram-se: os conteúdos substantivos (relacionados com os conhecimentos – de História e sobre a História); os conteúdos procedimentais (que se podem relacionar com as capacidades e com a metodologia de trabalho); e os conteúdos atitudinais (aqui, em certas abordagens, poderia caber a dimensão moral das interpretações históricas). É importante saber, saber fazer e saber ser.

De referir que, ao contrário do exercício anterior, este apresentou um nível de orientação bastante significativo – os alunos teriam que trabalhar em função das suas “inteligências predominantes”, de acordo com as mesmas, e criando algo em consonância com estas. Assim, talvez, fosse possível perceber o potencial (possível) de trabalhar de um modo mais individualizado, tendo em conta os “perfis de inteligência” de cada um.

Em acréscimo, e não menos importante, também se perceberia de que forma se poderia efetuar uma avaliação contextualizada (como defende Gardner) das *IM*, avaliando-se, de igual modo, as competências na disciplina de História (e não apenas os conhecimentos).

Deve ressaltar-se que se optou por distribuir vários documentos escritos por praticamente todos os grupos. Esta decisão prendeu-se com o facto dessa ser uma forma de trabalho com a qual os estudantes estão familiarizados, pelo que, em caso de dificuldade, teriam sempre esse recurso como auxílio. Além de que, por exemplo, para debater, dramatizar ou classificar, são necessários esses tipos de documentos, como suporte. Isso, porém, não significa que os trabalhos tenham que seguir caminhos tendencialmente *linguísticos* – e veremos que vários não seguiram. Não se pode é ser demasiado fundamentalista e segregador, na medida em que é sabido que nunca se utiliza apenas uma inteligência para resolver tarefas minimamente complexas. E todas as nossas criações envolvem uma certa combinação de “Inteligências”. Neste trabalho, exigiu-se, sim, que a “inteligência predominante” do produto (e da construção), fosse a mesma que a do produtor/construtor.

Importa, então, explicitar a constituição dos grupos e o tipo de recursos que foi distribuído por estes. Nesse sentido, atente-se no quadro 8.

Quadro 8: Organização dos Grupos para o 2.º “caso-prático”, no 11.º X

Grupos	Inteligência	Alunos	Recursos (vide Anexo 10)
<i>Amadeo Souza-Cardoso</i>	<i>Espacial</i>	X8; X15; X27	Pinturas relacionadas com as três correntes a abordar, e outras referentes ao academismo vigente.
<i>Ana Sofia Reboleira</i>	<i>Naturalista</i>	X14; X17; X20; X23	Documentos escritos e audiovisuais, mais relacionados com aspetos práticos e técnicos.
<i>António Damásio</i>	<i>Intrapessoal</i>	X2; X10; X19	Documentos escritos referentes a citações e notas biográficas das principais figuras das três correntes artísticas.
<i>Guilhermina Suggia</i>	<i>Musical</i>	X1; X9; X13; X22	Músicas, documentos audiovisuais referentes a excertos de óperas e documentos escritos relacionados com a música das três correntes a abordar.
<i>José Mourinho</i>	<i>Interpessoal</i>	X4; X6; X21; X26	Documentos escritos com uma matriz essencialmente social (como os movimentos foram vistos na sociedade do seu tempo? – críticas e elogios)
<i>José Saramago</i>	<i>Linguística</i>	X5; X7; X24; X25	Obras literárias relativas às três correntes a abordar.
<i>Nelson Évora</i>	<i>Corporal-Cinestésica</i>	X11; X12; X18; X28	Documentos escritos referentes a críticas às três correntes artísticas a abordar e com citações das principais figuras desses movimentos
<i>Pedro Nunes</i>	<i>Lógico-Matemática</i>	X3; X16; X29	Cronologias e documentos escritos de foro mais contextual, de acordo com as correntes a abordar.

Em termos de principais limitações ao sucesso pleno do exercício, podem-se destacar: a altura em que o mesmo foi realizado (depois do último teste de avaliação sumativa, já com muitos alunos em “modo férias”); o facto de não ter sido possível promover uma certa continuidade na tarefa, o que impossibilitou o trabalho com algo valioso em termos de desenvolvimento de competências, como é o trabalho em cima do erro, para, a partir daí, alcançar resultados superiores (a questão das avaliações-reformulações, sublinhada por Armstrong [2000/2013]); o facto de ter havido pouco tempo para consolidar os conhecimentos (os alunos não tinham abordado o tema anteriormente, ao contrário do sucedido no 1.º “caso-prático”); a dificuldade, sentida pelo professor, em responder adequadamente a todas as solicitações, devido ao facto de se dispor apenas de uma aula para a realização dos trabalhos.

Todavia, isto é apenas referente à turma X. Enquanto isso, a turma Y teria uma aula mais “tradicional”, por assim dizer.

3.1.3. O 2.º “caso-prático” para o 11.º Y

A aula da turma Y do 11.º ano acabou por não se alterar muito relativamente à norma de várias regências anteriores. Sempre se procurou trazer para a aula uma grande variedade e tipologia de recursos e de estratégias, de modo a poder alcançar um número de alunos tão vasto quanto possível (vide Anexos 3, 5 e 11). Até porque, tal como Gardner (2013, fevereiro 18) notou, tudo o que é realmente importante pode ser ensinado de diversas maneiras.

A diferença é que, nesta aula, tentou-se inserir todas as oito “Inteligências” (algo que não é obrigatório que se concretize em todas as aulas – não se deve é ir descurando alguma delas). Esta opção teve que ver com o facto da turma X estar a trabalhar, também ela, segundo esse panorama completo de “Inteligências”.

Assim, os alunos deveriam ser capazes de: executar uma tarefa de *role-playing* (*Inteligência Corporal-cinestésica*); analisar várias músicas (*Inteligência Musical*); analisar obras literárias (*Inteligência Linguística*); perceber a forma como se executa uma pintura *impressionista* através da observação (*Inteligência Naturalista*); inferir a lógica por trás da evolução artística vivenciada (*Inteligência Lógico-matemática*); analisar várias pinturas (*Inteligência Espacial*); tentar, a partir de críticas efetuadas aos artistas, bem como de citações dos mesmos, inferir motivações de natureza pessoal para as suas realizações (*Inteligência Interpessoal*); interpretar de forma pessoal as obras artísticas apresentadas (*Inteligência Intrapessoal*).

Para a consecução destes pressupostos, a aula deveria ser bastante dinâmica (vide Anexos 11 e 12).

De notar que se privilegiou a utilização de fontes primárias como recurso. Por exemplo, trabalhou-se mais significativamente sobre as obras (pinturas, composições musicais, obras literárias), do que, propriamente, em cima da interpretação das mesmas: o que permitiu que fossem os alunos a chegar às suas conclusões e a construir o seu próprio conhecimento, vestindo a pele de investigadores. Preocupação que, de resto, também se verificara no exercício da turma X.

De referir que os alunos seriam tendencialmente solicitados de acordo com as suas “inteligências predominantes” (avaliados em contexto, portanto), e que o registo de

intervenções relevantes, em termos de avaliação intelectual, seria realizado com o recurso ao registo de pequenas notas escritas (como aconselhara Armstrong, 2000/2013).

Apesar deste “caso-prático” específico poder parecer menos exigente do ponto de vista da complexidade cognitiva relativamente ao exercício elaborado pela outra turma – estes não chegariam à criação –, tal não é totalmente verdade, visto que, neste caso, abordar-se-ia o tópico de uma forma muito mais global, sendo que vários tipos de inteligência poderiam ser trabalhados em todos os estudantes, e não apenas um ou outro. E apesar de não criarem, deveriam chegar ao patamar da avaliação, na parte final da aula, o que já é, de si, bastante complexo.

Tendo sido apresentadas as propostas a concretizar no âmbito da intervenção, importa agora partir para o essencial – a resposta dada pelos alunos.

3.2. Os resultados

*Com as minhas asas
Tornei-me escravo do ar
Porque todo o ser tem asas,
Mas não as sabe usar

E todos aqueles sonhos
E todos aqueles pesadelos
Que na minha mente habitavam
Destruíram palácios, destruíram castelos

E no meu céu
Repleto de promessas de amor eterno
Governas tu, rei do meu inferno

X5 (2018)*

“Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”, já dizia Fernando Pessoa (1934), na *Mensagem* que queria transmitir. De facto, quando o homem sonha, o seu potencial de transcendência não deve ser desvalorizado. A obra deve nascer. E a escola também deve servir para promover a criatividade – e, se possível, a criação.

O excerto de poema apresentado na abertura deste subcapítulo foi retirado de um trabalho do aluno X5, realizado no âmbito do 2.º “caso-prático”. O estudante pretendeu demonstrar que assimilou perfeitamente o *Simbolismo*, na sua vertente literária, criando um poema *simbolista*. E o resultado é notável. X5 conseguiu conceber uma história coerente através de símbolos, utilizando recursos linguísticos reveladores dessa inteligência, como a metáfora, a enumeração ou a anáfora.

Se atentarmos na estrofe “Com as minhas asas/ tornei-me escravo do ar/ porque todo o ser tem asas/ mas não as sabe usar”, verificamos o valor literário e interpretativo do poema: todos nós temos asas, mas voamos ao sabor do vento, perdendo o controlo sobre as nossas ações e não conseguindo exprimir todo o nosso potencial.

O facto de ter sido possível “dar asas” a este aluno para voar, por si só, já seria algo significativo. O facto desse voo estar sustentado em material consistente sob o ponto de vista do *pensamento histórico*, com a *empatia histórica* a desempenhar um papel central nesse processo, valoriza, ainda mais, a realização. X5 foi capaz de se colocar no tempo e na pele de um escritor *simbolista*, e escreveu como este faria, confundindo-se com ele.

Isto é Educação em História, com o aluno no centro de todo o processo de instrução, a utilizar as suas aptidões particulares para construir o seu próprio conhecimento. E X5 pôde demonstrar o seu conhecimento de uma forma alternativa aos testes tradicionais. Quer dizer, mais do que conhecimento por si só, teve a possibilidade de demonstrar competências.

Importa, agora, perceber se este aluno foi uma exceção, ou se a intervenção acabou por apresentar (outros) resultados palpáveis.

3.2.1. O 1.º “caso-prático”

De modo a facilitar, um pouco, a leitura dos resultados obtidos no âmbito do 1.º “caso-prático”, foram construídos dois quadros (9 e 10). Nesses quadros estão incluídos os alunos, um a um, com a indicação das suas “inteligências predominantes”, com base nos respetivos resultados do questionário de identificação do “perfil de inteligência”. Depois, estão mencionadas as “Inteligências” que o trabalho que realizaram solicitava (tendencialmente). Por exemplo, se escreveram um conto, o trabalho solicitava uma

Inteligência Linguística. Na coluna seguinte está expresso de que forma o estudante terá ou não conseguido corresponder às “Inteligências” solicitadas (em que medida revelou as “Inteligências” solicitadas pela tarefa executada). Por último, temos a classificação obtida no trabalho, que não tem que ver, propriamente, com o ponto anterior, na medida em que se baseia, apenas, nos elementos de avaliação previamente definidos para o exercício (Anexo 6), e não no grau de demonstração das “Inteligências” específicas.

Importa, então, analisar o Quadro 9:

Quadro 2: Correspondência entre “Inteligências predominantes”, “Inteligências” solicitadas pela tarefa realizada e grau de demonstração prática das “Inteligências” solicitadas, 11.º X

Alunos	“Inteligências predominantes” do estudante	“Inteligências” solicitadas pela tarefa realizada	Grau de demonstração prática das “Inteligências” solicitadas	Cl. 0-20
X1	Musical e Linguística	Musical e Intrapessoal	Elevado	16
X2	Intrapessoal	Espacial	Reduzido	10
X3	Lógico-matemática, Musical e Intrapessoal	Espacial e Linguística	Reduzido	9,5
X4	Interpessoal e Musical	Linguística e Intrapessoal	Reduzido	12
X5	Linguística, Lógico-matemática, Espacial e Corporal-cinestésica	Linguística e Intrapessoal	Elevado	15
X6	Interpessoal e Corporal-cinestésica	Espacial e Linguística	Razoável	15,5
X7	Intrapessoal e Linguística	Linguística	Razoável	15,5
X8	Interpessoal, Linguística e Espacial	Linguística, Intrapessoal, Interpessoal e Espacial	Pleno	20
X9	Musical e Espacial	Musical, Espacial e Linguística	Razoável	15
X10	Intrapessoal e Espacial	Linguística	Reduzido	10,5
X11	Naturalista e Corporal-cinestésica	Espacial e Interpessoal	Reduzido	11,5
X12	Corporal-cinestésica, Linguística e Intrapessoal	Intrapessoal e Linguística	Elevado	16
X13	Naturalista, Musical e Intrapessoal	Linguística, Naturalista e Musical	Razoável	13,5
X14	Naturalista	Linguística e Interpessoal	Razoável	13
X15	Espacial, Intrapessoal e Lógico-matemática	Linguística e Interpessoal	Razoável	14
X16	Naturalista, Intrapessoal, Lógico-matemática e Linguística	Linguística e Espacial	Razoável	13,5
X17	Naturalista e Interpessoal	Interpessoal, Espacial e Naturalista	Elevado	15,5
X18	Corporal-cinestésica	Espacial	Reduzido	10
X19	Intrapessoal e Corporal-cinestésica	Linguística e Espacial	Razoável	16,5
X20	Naturalista e Intrapessoal	Linguística	Razoável	13,5
X21	Intrapessoal e Interpessoal	-	-	-
X22	Musical, Espacial e Interpessoal	Linguística	Razoável	15,5
X23	Interpessoal	Linguística	Razoável	15,5
X24	Interpessoal e Intrapessoal	Linguística, Espacial e Interpessoal	Reduzido	11,5
X25	Naturalista e Linguística	Linguística	Elevado	16
X26	Interpessoal e Naturalista	Espacial (?)	Nulo	6
X27	Espacial e Lógico-matemática	Linguística	Razoável	15,5
X28	Naturalista, Corporal-cinestésica e Intrapessoal	-	-	-
X29	Naturalista e Interpessoal	Espacial	Razoável	12

Depois de uma interpretação cuidada da tabela, sobressaem alguns aspetos:

Desde logo, todos os alunos do 11.º X que não demonstraram, ou que tiveram um grau de demonstração “reduzido”, na prática, das “Inteligências” solicitadas pelo trabalho executado, não efetuaram um trabalho de acordo com as suas “inteligências predominantes”.

Em acréscimo, todos os alunos que evidenciaram um grau de demonstração “elevado” ou “pleno” das “Inteligências” solicitadas pelo trabalho realizado, efetuaram um trabalho perfeitamente de acordo com as suas “inteligências predominantes”.

Estes aspetos parecem indiciar que quando os estudantes trabalham de acordo com o seu “perfil de inteligência” tendem a alcançar melhores resultados, conseguindo, por norma, evidenciar as suas aptidões intelectuais. Já quando, pelo contrário, não trabalham de acordo com as suas inclinações intelectuais, tendem a produzir trabalhos menos criativos, não revelando qualquer tipo de inteligência saliente.

É, igualmente, possível notar alguma correlação positiva entre o grau de demonstração das “Inteligências” solicitadas e a classificação obtida na tarefa, o que vem, de resto, dar força à inferência anterior. A exceção é o aluno X19, que apesar de ter obtido 16,5 valores de classificação com o seu trabalho, só revelou um grau de demonstração “razoável” das “Inteligências” solicitadas pela tarefa – isto explica-se pelo facto do seu trabalho ter uma excelente apresentação e ter uma coerência de enquadramento histórico assinalável, mas não denotar o mesmo tipo de valia/criatividade em termos de *Inteligência Linguística* (o texto não revela qualquer tipo de transcendência linguística – por exemplo, quanto à utilização e manipulação da estilística e dos significados, mostrando-se pouco ousado neste âmbito) e *Espacial* (Anexo 15).

De resto, no sentido de se compreender toda a lógica que sustentou a determinação do “grau de demonstração prática das ‘Inteligências’ solicitadas” pela tarefa realizada, deve-se atentar no Anexo 21 - tem lá a explanação da avaliação empreendida, caso a caso. Adicionalmente, também é possível verificar o registo de avaliação dos trabalhos do 1.º “caso-prático” no Anexo 23. O mesmo acontece em relação à turma Y (Anexos 22 e 24).

Agora, talvez seja interessante atentar num ou noutro trabalho individualmente, para se ter uma ideia mais palpável do que foi concretizado pelos estudantes.

Neste sentido, é incontornável destacar o do aluno X8, que foi irrepreensível (Anexo 16). O seu trabalho consistiu na realização de um hipotético diário de Garibaldi. E está repleto de criatividade e rigor histórico – quer em termos de enquadramento, quer de conteúdo -, transbordando *Romantismo*. Mais uma vez, a *empatia histórica* funcionou em pleno. No diário, parte-se dos sonhos de um menino que adorava o mar, passa-se por um guerreiro apaixonado que lutou em dois continentes pelos valores do *Liberalismo*, e termina-se com o desejo final de unificar a Itália. Pelo meio, não é descurada a relação com Anita Garibaldi (ou não se estaria a falar de um trabalho baseado nos ideais *românticos*). A escrita é muito bem conseguida, enquadrando-se, plenamente, no espírito *romântico*, como demonstra o seguinte excerto:

Quem me iria dizer, a mim, que no Brasil e nestas condições ia conhecer o amor da minha vida?

Já eu me sentia sozinho e derrotado, após a batalha de Laguna contra o Império, quando, de seguida, conquistei a maior das vitórias. Às vezes ainda penso no tão grande tesouro que ganhei, como se ele fosse o prémio da minha derrota.

Este excerto, tal como todo o relato dos momentos mais significativos da vida de Garibaldi, foi exatamente ao encontro do que se pretendia com a tarefa. Além disso, X8 demonstrou aptidões significativas ao nível da *Inteligência Linguística*, tendo apresentado um texto escrito de forma extremamente criativa e cuidada: bem estruturado, utilizando recursos estilísticos variados e com uma linguagem cheia de significado e de mensagens subliminares. Tudo isto num estilo claramente *romântico*.

Em termos *Espaciais*, releva-se a impecável apresentação visual do trabalho, e a forma como, através de uma ou outra imagem, conseguiu representar ideias (não só imagens desenhadas, como também manipuladas - cf. Figura 3).

No âmbito das “*Inteligências*” *Pessoais*, o estudante conseguiu pôr-se na pele de uma personagem do *Liberalismo* e perceber o seu modo de atuação, no contexto do seu tempo e das suas vivências. Adicionalmente, depois de ter lido essas implicações e entrado na personagem, conseguiu evidenciar sentimentos, fraquezas, forças, objetivos e desejos pessoais, além de demonstrar grande autocompreensão, autoreflexão e autoestima.



Figura 3: *Excerto do diário de Garibaldi, de acordo com X8*

Outro exemplo curioso de um aluno que revelou de forma significativa as “Inteligências” solicitadas é X1, que fez um exercício interessante e original: pegou nas características da música do *Romantismo*, apresentadas durante as aulas, e procurou, na atualidade, músicas que poderiam apresentar essas mesmas características (Anexo 17). Foi uma forma original de procurar encontrar, no presente, influências do passado.

Depois, exemplificando aqueles que denotaram uma demonstração prática “razoável” das “Inteligências” solicitadas, poder-se-á pegar no exemplo de X7 (Anexo 18), cujo trabalho consistiu num poema, bem escrito, com musicalidade, mas onde se poderia ter manipulado mais significativamente os recursos estilísticos e os significados. A estrutura também poderia ser aprimorada.

Por fim, temos o caso de X11 (Anexo 19), para exemplificar o aluno que revela num grau “reduzido” as “Inteligências” solicitadas. O trabalho consiste num desenho da figura de Napoleão Bonaparte, que nada nos faz inferir em relação à personagem em termos históricos ou identitários. O desenho é agradável, mas pouco criativo, não fazendo transparecer qualquer tipo de capacidade *Espacial* ou *Interpessoal* relevante.

Apresentadas as considerações a reter, bem como alguns exemplos ilustrativos do tipo de trabalhos realizados pela turma X, importa, agora, atentar na turma Y e perceber se a leitura a fazer é ou não coincidente, dissecando, depois, os casos mais significativos.

Quadro 3: Correspondência entre “Inteligências predominantes”, “Inteligências” solicitadas pela tarefa realizada e grau de demonstração prática das “Inteligências” solicitadas, 11.º Y

Alunos	“Inteligências predominantes” do estudante	“Inteligências” solicitadas pela tarefa realizada	Grau de demonstração prática das “Inteligências” solicitadas	Cl. 0-20
Y1	Intrapessoal, Linguística e Naturalista	Linguística	Razoável	12
Y2	Intrapessoal, Corporal-cinestésica e Interpessoal	Linguística e Intrapessoal	Elevado	15,5
Y3	Naturalista e Intrapessoal	Linguística	Reduzido	11,5
Y4	Linguística e Musical	Linguística e Intrapessoal	Razoável	13
Y5	Musical, Naturalista e Espacial	Linguística e Intrapessoal	Elevado	15,5
Y6	Linguística e Lógico-matemática	Linguística e Interpessoal	Elevado	15,5
Y7	Naturalista e Linguística	Linguística	Razoável	12
Y8	Musical e Interpessoal	Musical, Interpessoal e Linguística	Elevado	17
Y9	Intrapessoal e Linguística	-	-	-
Y10	Intrapessoal e Interpessoal	Espacial e Intrapessoal	Razoável	10
Y11	Musical, Intrapessoal e Interpessoal	Linguística e Interpessoal	Razoável	14,5
Y12	Linguística e Intrapessoal	Linguística e Espacial	Pleno	18,5
Y13	Naturalista e Interpessoal	-	-	-
Y14	Intrapessoal e Interpessoal	Musical, Interpessoal e Linguística	Elevado	17
Y15	Interpessoal e Intrapessoal	-	-	-
Y16	Musical, Intrapessoal e Linguística	Musical, Intrapessoal e Interpessoal	Pleno	18
Y17	Musical e Interpessoal	Espacial	Razoável	15
Y18	Corporal-cinestésica, Espacial e Musical	-	-	-
Y19	Linguística e Corporal-cinestésica	Linguística	Razoável	14
Y20	Corporal-cinestésica, Intrapessoal	-	-	-
Y21	Linguística, Intrapessoal e Naturalista	Linguística e Interpessoal	Elevado	16,5
Y22	Musical	Espacial	Razoável	16,5
Y23	Lógico-matemática e Espacial	Espacial e Lógico-matemática	Pleno	18
Y24	Naturalista, Espacial, Lógico-matemática e Corporal-cinestésica	-	-	-
Y25	Musica, Linguística, Corporal-cinestésica e Interpessoal	Musical, Intrapessoal e Interpessoal	Pleno	18
Y26	Intrapessoal e Corporal-cinestésico	Musical, Interpessoal e Linguística	Elevado	17
Y27	Naturalista, Corporal e Espacial	Linguística e Intrapessoal	Elevado	15,5
Y28	Intrapessoal, Linguística, Espacial e Lógico-matemática	Intrapessoal e Espacial	Pleno	18,5
Y29	Musical, Linguística, Intrapessoal	-	-	-

A turma Y apresenta algumas particularidades. Desde logo, alguns alunos acabaram por não entregar os trabalhos (sete, enquanto na turma X apenas dois não cumpriram o projeto).

Depois, talvez também por isso, apenas um aluno não demonstrou, pelo menos, razoavelmente as “Inteligências” solicitadas pela tarefa elaborada – e, tal como verificado na turma X, as “Inteligências” solicitadas, neste caso, não correspondiam às “inteligências

predominantes” do estudante.

No entanto, a turma Y apresenta mais alunos com trabalhos muito bons, e mais alunos com uma demonstração plena das “Inteligências” solicitadas. Tal poderia ser justificado pelo superior pendor artístico que a turma evidenciara, quando em comparação com a turma X – e este exercício apelava a uma certa veia artística.

De resto, todos os alunos que apresentaram um grau de demonstração das “Inteligências” solicitadas “elevado” ou “pleno”, revelam um “perfil de inteligência” condizente com as “Inteligências” solicitadas pelo exercício. As exceções que confirmam a regra são os alunos Y5 e Y26. Porém, estes alunos acabaram por fazer o trabalho em grupo, com outros colegas - e eles, sim, apresentavam, essa correspondência intelectual.

Nesta turma, de entre todos os casos, há um que merece particular destaque: o discente Y28.

Y28 é o típico aluno que pensa bem, mas acaba por nunca passar isso para o papel. É desinteressado; não tira apontamentos; não faz os trabalhos de casa; e nos testes de avaliação sumativa, por norma, tem negativa. Acontece que, no contexto do 1.º “caso-prático”, foi o primeiro aluno a entregar o seu trabalho. E fê-lo muito rapidamente. E, mais do que isso, fê-lo com uma qualidade assinalável, como, de resto, é possível verificar a partir da figura 4.

Numa curta memória descritiva, o aluno acabou por descrever a mensagem que pretendeu passar através da imagem manipulada de Lord Byron:

O meu trabalho de história retrata alguns aspectos do romantismo utilizando como base o galante Lord Byron. Tais aspectos, assim como a exposição dessa mesma figura histórica, são a depreciação da Razão e enaltecimento de um espírito criativo centrado no individualismo, representada pela carência cefálica da obra e uma tentativa de reprodução



Figura 4: O herói romântico segundo Y28

amadora da famigerada névoa típica de Caspar David Friedrich, que podemos encontrar espargidas pelas suas pinturas. Este conjunto de características, no meu ponto de vista, estabelecem de forma pragmática uma breve amálgama de alguns dos assuntos históricos lecionados em aula.

Isto é Ensino da História para o século XXI! E isto é a demonstração da capacidade de transcendência de um aluno quando lhe é oferecida a possibilidade de trabalhar de acordo com as suas predisposições intelectuais. Neste trabalho, Y28 conseguiu demonstrar várias características do *Romantismo*: a valorização da figura do “herói romântico”; o individualismo; a renúncia à Razão; a importância dada ao jogo de sombras; a desvalorização da perfeição anatómica; e a abertura demonstrada relativamente ao irreal e à violência estética. Em nenhum teste de avaliação sumativa Y28 poderia demonstrar as competências históricas que demonstrou neste trabalho.

Notável e original foi, igualmente, o trabalho realizado, em par, por Y16 e Y25. Os alunos, aproveitaram a sua aptidão musical para tocar, em flauta transversal, um excerto do *Lago dos Cisnes* de Tchaikovsky, uma das mais emblemáticas obras do *Romantismo* musical (Anexo Áudio). Segundo os estudantes, procuraram “juntar a expressividade, a emoção e a liberdade, características do *Romantismo*, aliando-lhe a força da música”. De facto, a música é uma das formas de expressão mais significativas, capaz de passar mensagens substantivas e profundas - mas que acaba por não ser, muitas vezes, aproveitada em contexto escolar.

Outro caso muito curioso foi o de Y12. O seu trabalho acabou por ser o melhor classificado (*ex aequo*) da turma. Mas mais pela mensagem que passou, utilizando a sua predominante *Inteligência Linguística* (a narrativa por trás do seu desenho está impecável) do que pelas qualidades *Espaciais* reveladas na sua pintura – a conceção da obra ultrapassou, largamente, a execução técnica da pintura (cf. Figura 5).

A memória descritiva está bem estruturada, com uma linguagem cheia de significado e de mensagens subliminares, e expressa através de uma formidável narrativa, que explica, em palavras (e tão completamente), o que em termos visuais não se conseguiu transmitir, devido a algumas deficiências neste âmbito (sobretudo técnicas, procedimentais e de orientação espacial)



Figura 5: A Revolução Francesa segundo Y12

Primeiramente, gostaria de referir que a pintura não foi feita para representar um momento específico da Revolução Francesa, aliás não representa qualquer momento historicamente fidedigno, pois todo ele é composto por simbologias.

De modo geral, está representada a luta das ordens não privilegiadas contra as desigualdades e injustiças sociais e económicas, generalizadas na Europa da época.

O céu está negro, representando não só o período negro que se vivia fora dos palácios e mosteiros, mas também os maus anos agrícolas, que generalizariam o aumento dos preços dos cereais e a fome. Tal é também visível nos campos em frente às montanhas, sem produção que se note. Pode ainda simbolizar a pobreza do país, causada pela guerra dos sete anos e pelo apoio à independência americana.

No centro encontra-se uma torre, não símbolo de qualquer palácio, mas simplesmente da superioridade das classes privilegiadas, representadas no topo, acima de todos, num patamar de vida diferente (da esquerda para a direita, o clero, a cair da torre, e o rei Luís XVI, a nobreza e Maria Antonieta), impotentes, apenas vendo a invasão do seu mundo privilegiado pela população faminta. Em torno da torre há ainda um espaço muralhado, com cereais e frutos, simbolizando a abundância de alimento para estas classes, apesar das dificuldades vividas no reino.

Toda a mancha inferior representa, então, os não privilegiados (quer camponeses, carregando ferramentas de cultivo, quer a burguesia, levando a Constituição Americana de 1787 como ideal), que invadem as muralhas, destruindo-as. Simboliza o desejo de mudança e de destruição de barreiras. 98% da população fazia parte desta ordem, e o seu cansaço de injustiças e desejo de evolução (destaca-se que o iluminismo centrou-se na França) tornaram necessária a abolição da monarquia absoluta e da sociedade de ordens rígidas e desiguais, ou seja, do Antigo Regime. Este é representado pela queda e encurralamento das ordens na torre, e pela invasão dos campos cultivados e destruição das muralhas. Pretendia-se tornar a sociedade igualitária (ou, pelo menos, impulsionar essa ideia).

Esta é mais uma prova das potencialidades das *IM* para o Ensino da História. É mais um indício da aparente validade dos resultados identificados a partir das respostas ao questionário. Y12, apesar de pretender expressar-se através de uma aptidão *Espacial*, que não dominaria (o que acabou por se notar), conseguiu demonstrar toda a complexidade e todo o valor do seu pensamento através da *Inteligência Linguística* (que, claramente, domina).

Já Y23, pelo contrário, conseguiu construir, através do desenho – do uso, manipulação e construção simbólica (altamente subjetiva) da imagem –, visualmente, uma narrativa cheia de conteúdo e de mensagens subliminares (apesar da aparente simplicidade do traço): está aqui plasmado o amor à pátria expresso pelo coração; a intensidade emocional demonstrada pela conjugação do fogo com a água (o que acaba por remeter, por sua vez, para a bandeira francesa); a flor, que representa, não só o amor à natureza (evidenciado pelos artistas *românticos*), mas também o brotar de uma nova realidade sócio-



Figura 6: A Revolução Francesa, segundo Y23

cultural e de um novo idealismo humano (baseado no *Liberalismo*); e o *cocarde*, qual pétala, símbolo da Revolução Francesa, representando a Liberdade, Igualdade e

Fraternidade (os valores da Revolução). A relação entre os símbolos construídos e o seu significado em termos de conteúdo histórico é, também, reveladora da aptidão *Lógico-matemática* de Y23.

Com este tipo de trabalhos, há um elevar do nível de complexidade do domínio cognitivo. E demonstra-se conhecimento, ou melhor, competências históricas de uma forma criativa e que vai de encontro às aptidões de cada aluno. Valorizam-se e aproveitam-se os recursos humanos. E demonstra-se que diferenciação, considerando as *IM*, não é sinónimo de simplificação, antes pelo contrário.

Muitos dos trabalhos apresentados evidenciaram-se pela construção de narrativas interessantes. Exemplo representativo deste tipo de trabalhos é o de Y6 (Anexo 20), que construiu toda uma narrativa referente à “Campanha do Egito”, através de uma página de um ficcionado diário de Napoleão Bonaparte, como se pode observar no seguinte excerto:

[...] No início deste ano (1799), mandei um exército para a província otomana de Damasco, de modo a conquistar algumas das cidades costeiras, como Jafa. Nesta cidade morreu imensa gente.

Para meu azar, a minha tripulação apanhou diversas doenças, incluindo a peste bubónica. Como não conseguiam proteger as terras conquistadas, esta campanha começou a fracassar. Então, irei regressar ao meu país com os homens saudáveis que acabaram por voltar para o Egito. [...]

Com todos estes exemplos, pode-se depreender que, tal como se acredita que as “Inteligências” são múltiplas, fica-se com a convicção de que as formas de a demonstrar também o devem ser, sob pena de se desperdiçarem vários recursos humanos e académicos, pelo caminho.

Muitos outros trabalhos, em ambas as turmas, mereceriam uma atenção especial. Mas, devido a contingências formais, optou-se por estes exemplos, que parecem ser significativamente ilustrativos relativamente às respostas apresentadas. No entanto, todos os trabalhos dos alunos ficam disponíveis, para consulta, no Anexo Digital.

Os resultados deste 1.º “caso-prático”, em ambas as turmas, revelaram-se deveras encorajadores, tendo em consideração os objetivos da intervenção. Importa, agora, verificar como os alunos reagem a um exercício com um pendor mais orientador e prescritivo (dentro da liberdade que sempre se acaba por promover).

3.2.2. O 2.º “caso-prático” para o 11.º X

No 2.º “caso-prático” para o 11.º X, procurou-se, como referido e tanto quanto possível, “individualizar” o processo de ensino-aprendizagem. Para tal, utilizou-se como metodologia a “aula-oficina” – até pelo seu potencial em termos construtivistas e metacognitivos -, e a divisão em pequenos grupos, promovendo um trabalho cooperativo. De relembrar que os grupos estavam divididos de acordo com o “perfil de inteligência” dos alunos, e que os recursos, os métodos de trabalho e os produtos finais também deveriam considerar esse perfil.

Um elemento essencial em todo este processo seria a “situação-problema”, que consistiria num diálogo horizontal em torno dos conceitos de *Realismo*, *Impressionismo* e *Simbolismo*, nos momentos anterior e posterior ao exercício. Assim, seria possível perceber as ideias prévias dos alunos e, depois, avaliar o hipotético sucesso da intervenção (os alunos, partindo de ideias tácitas, conseguiram chegar a um quadro conceptual mais sofisticado?), através da metacognição.

De resto, os alunos, durante o levantamento de ideias prévias, revelaram não dominar, de todo, os conceitos em questão – tentaram, sobretudo, através da designação da corrente artística, chegar à sua definição. Deste modo, associaram *Realismo* a “realidade”, *Impressionismo* ao ato de “impressionar” e *Simbolismo* aos “símbolos”.

Antes de esmiuçar o ponto de chegada, importa atentar no processo, e no(s) produto(s) criado(s) pelos estudantes. Nesse sentido, e para facilitar a leitura dos resultados, far-se-á uma breve aproximação grupo-a-grupo:

Grupo Amadeo Souza-Cardoso (Espacial) – Foram, claramente, capazes de evidenciar uma assinalável *Inteligência Espacial*, quer pela forma minuciosa como analisaram recursos essencialmente visuo-espaciais, quer pela forma, criativa e consistente, como criaram produtos visuais de elevado valor académico. Partindo da análise de fontes primárias (pinturas da época), sintetizaram as principais características de cada corrente estética, e passaram-nas para o papel (ou melhor, para a tela), elaborando pinturas de acordo com os princípios de cada uma das correntes.



Figura 7: *O Impressionismo, segundo X15*



Figura 8: *O Simbolismo, segundo X8*

X15 procurou transmitir, conforme se nota na figura 7, a valorização da luz, das cores e das sombras (as “impressões” das cores, devido à ação da luz), a preferência por cenas da natureza e a desvalorização do rigor acadêmico (em termos de linhas e clareza das figuras representadas, por exemplo). É, quase, possível notar a natureza de Manet e as “impressões” de Monet. Já X8 (figura 8) leva-nos para o mundo do irreal, dos sonhos, do subjetivismo, da desvalorização do terreno, da espiritualidade e da linguagem simbólica. Quanto a X27, apresentou-nos o realismo colocando a tônica principal na crítica social, tendo desvalorizado as questões mais técnicas (Anexo 25).

Apesar de terem elaborado pinturas em separado, apresentaram conjuntamente as suas conclusões, tendo revelado uma capacidade vincada para inferir as continuidades e mudanças ocorridas, além de terem depreendido a novidade das correntes estéticas tratadas (pese embora tenham notado uma certa ligação com anteriores estilos artísticos).

Grupo Ana Sofia Laranjeira (Naturalista) – Esta será, provavelmente, de entre as “Inteligências” identificadas por Gardner, aquela que coloca mais desafios ao nível do trabalho em sala de aula – por natureza, os alunos que evidenciam esta aptidão intelectual tendem a gostar de trabalhar ao ar livre, ou em contacto direto com os elementos tratados (as saídas de campo e visitas de estudo são excelentes estratégias a desenvolver com alunos tendencialmente *naturalistas*).

No entanto, os estudantes marcadamente *naturalistas*, por norma, também se destacam pela forma como conseguem identificar padrões, prever dinâmicas, e organizar e classificar elementos ou informações. São, ainda, extremamente flexíveis. Considerando estas circunstâncias, e não sendo exequível colocar os discentes em

contacto direto com o objeto de estudo, procurou-se, por exemplo, mostrar aos alunos a forma como os artistas das “novas correntes estéticas” construiriam as suas obras, além de se lhes fornecer o máximo de informação possível (sobretudo de natureza técnica e prática), no sentido de poderem, então, padronizar ou organizar informação.

Apesar dos obstáculos referidos, o certo é que o resultado acabou por ser extremamente positivo. Como se pode verificar no Anexo 26, o grupo fez um trabalho exaustivo, de classificação e organização de informação (com base nas questões orientadoras). Para além disso, foi capaz de perceber certas dinâmicas, como, por exemplo, as semelhanças e diferenças que as correntes estéticas estudadas apresentavam entre si (deduzindo as mudanças e continuidades evidenciadas). Ou seja, a partir do tratamento de fontes diversificadas, o grupo *Naturalista*, fazendo-se valer das suas aptidões intelectuais, foi capaz de construir e organizar o seu próprio conhecimento relativamente ao tema abordado, tendo alcançado uma aprendizagem significativa.

Grupo António Damásio (Intrapessoal) – Este grupo acabou por se destacar, negativamente, pela forma como não conseguiu ser isso mesmo, um grupo - os integrantes funcionaram sempre de forma individual (cada um por si), havendo pouca comunicação entre os três elementos, e não se tendo notado qualquer tipo de entreajuda. Dividiram, à partida, as tarefas a executar, e, a partir daí, não mais cooperaram.

De salientar que, ao contrário dos grupos *Espacial* e *Linguístico*, que também dividiram as tarefas de construção do trabalho pelos elementos integrantes, os alunos do grupo *Intrapessoal* não revelaram qualquer tipo de auxílio mútuo, quer na análise das fontes e dos recursos, quer no processo de elaboração do trabalho. E acabaram prejudicados por isso, até em termos avaliativos (os trabalhos apresentavam alguns erros que, com outro tipo de apoio, poderiam ter sido despistados; e o fator atitudinal teve relevância na classificação final do exercício).

O culminar dessa lacuna, em termos de trabalho cooperativo, esteve no facto de X10 se ter demitido a entregar/apresentar a “sua” parte do trabalho. Falta essa que, de resto, não foi compensada/corrigida pelos restantes colegas. Ou seja, os estudantes acabaram por revelar algumas falhas em termos *Interpessoais*, apesar de na sua tarefa (de cada um) *Intrapessoal* até terem estado bem, e respondido de forma relativamente

assertiva. Por exemplo, X19 criou toda uma narrativa de acepção pessoal em volta da “sua” pintura, *Mar Tormentoso* (de Courbet).

Em termos de substância do trabalho, e até do processo de construção do conhecimento, no plano individual, os estudantes X19 e X2 (Anexos 27 e 28) acabaram por ir de encontro ao solicitado pela tarefa, como se pode notar no seguinte excerto do trabalho de X19:

Sou apaixonada por tudo o que é real... Muitos dizem que eu não pinto com alma mas sim com os olhos [...]

É necessário transmitir que tudo aquilo está vivo, pois só o que está vivo é real. [...]

Apesar de terem tentado revelar alguma *empatia histórica*, não foram totalmente bem sucedidos neste aspeto. Por exemplo, X19 resvalou um pouco para o emocional (não compreendendo, plenamente, o âmbito do movimento *realista*) e X2 foi pouco profundo nas suas conclusões.

Ainda assim, a utilização da *Inteligência Intrapessoal* parece evidente, até pela forma (demasiado?) pessoalizada como interpretaram o conteúdo histórico. Este grupo, pelas suas predisposições muito particulares, e por lhe ter sido proposto um trabalho cooperativo, necessitaria, talvez, de uma orientação mais próxima, o que não foi possível de exercer devido às contingências práticas e de implementação já referidas.

Grupo Guilhermina Suggia (Musical) – Elaboraram um trabalho muito positivo, conseguindo caracterizar de forma substancial as diferentes correntes artísticas, no que concerne à música, demonstrando capacidade de interpretar a História. Perceberam muito bem as continuidades e mudanças ocorridas, além de terem depreendido a novidade das correntes estéticas apresentadas e a forma como influenciaram as correntes seguintes – o *Impressionismo* como momento de ruptura no panorama musical.

O trabalho consistiu numa apresentação audiovisual que abordou a evolução vivenciada em termos musicais (Anexo Audiovisual). Foram capazes de construir o seu conhecimento histórico, a partir de uma análise cuidada de fontes de natureza diversa e, muitas vezes, extremamente subjetivas. De referir que a edição da apresentação audiovisual não foi perfeita (notam-se algumas descontinuidades).

Acabaram por revelar, de forma efetiva, a inteligência solicitada pela tarefa.

Grupo José Mourinho (Interpessoal) – Conseguiram apreender várias características das correntes literárias em estudo, através da análise de fontes escritas e iconográficas. Contudo, não se revelaram particularmente eficazes em termos de contextualização/*empatia histórica*, e tiveram alguma dificuldade na construção de narrativas baseadas nos conteúdos apreendidos.

Faltou ao grupo estabelecer um foco, em termos procedimentais e de construção do trabalho final. E isso acabou por prejudicar o produto.

Tentaram organizar um debate em torno das correntes estéticas em estudo, o que não seria, de todo, descabido. Mas esse debate acabou por se revelar muito pouco intuitivo, e pareceu mais uma tentativa, frustrada, de dramatização (Anexo Áudio). Com tudo isto, apesar de terem apreendido alguns conceitos-chave, não foram capazes de os apresentar de forma eficaz.

Foi o grupo que menos revelou a inteligência solicitada pela tarefa, apesar dos integrantes sempre terem cooperado e tentado encontrar soluções viáveis. Faltou criatividade (e orientação mais próxima, talvez). Poderiam, por exemplo, ter organizado uma espécie de *speed dating*, no sentido de relevar os dotes *Interpessoais*, ou, até, jogado pelo seguro e ter elaborado uma apresentação mais “escolar”, e na apresentação perante a turma, evidenciar uma boa cooperação e coordenação grupal.

Grupo José Saramago (Linguístico) – Demonstraram, claramente, uma *Inteligência Linguística* assinalável, tendo o seu trabalho consistido na produção de material literário relativo a cada uma das correntes artísticas em estudo.

Foram capazes de produzir textos com qualidade literária significativa, bem estruturados, com utilização de recursos estilísticos variados e uma linguagem cheia de significado e de mensagens subliminares. Ou seja, conseguiram manipular as palavras, as estruturas e os significados para alcançar os seus objetivos em termos de mensagem a transmitir. Prova máxima disto mesmo é o poema de X5 (Anexo 29), do qual um excerto funciona como entrada para o presente subcapítulo.

Mas esse não é, de todo, exemplo único. Veja-se X7 (Anexo 30), que criou toda uma narrativa onde retratou vícios e misérias da sociedade (qual Émile Zola?), e onde o “herói” é o Homem comum, como se nota no seguinte excerto:

[...] Como forma de se desligarem desta vida difícil, os operários, refugiam-se no álcool, na prostituição, na delinquência e na criminalidade.

Aquando do incêndio na fábrica, Manuel, o operário mais antigo da mesma, interagiu com o Visconde de Vila Franca de Xira, questionando-o sobre como iria ser o futuro da fábrica e dos seus trabalhadores.

E que dizer do texto de X24 e X25 (Anexo 31)? Os alunos criaram todo um ambiente *impressionista*, repleto de descrições, evidenciando a valorização das cores, da natureza e das sensações visuais, sem descurar uma série de mensagens subliminares de interessante valor literário e interpretativo:

[...] Em contraste com estas memórias felizes, a tempestade sobrepõe-se ao sol [...] Com o chegar da tempestade, chega a angústia, a dor, a solidão.

Nesta sobreposição de manchas de cor de textura grossa e empastada, o desenho dilui-se e cede lugar às cintilações de luz.

Nota-se que, no momento em que dava a entender que cairiam no erro de ceder às emoções, acabaram por não ir por aí - e deram, como seria suposto, a primazia às sensações/impressões visuais. E a ligação da escrita com a pintura revelou-se muito bem conseguida.

O grupo foi capaz de construir o conhecimento com base em fontes essencialmente primárias, revelando aptidões para compreender, empaticamente, a lógica do conhecimento histórico. Elaboraram um trabalho extremamente criativo, conseguindo caracterizar de forma substancial as diferentes correntes artísticas, revelando *empatia histórica* e demonstrando capacidade para interpretar a História.

Grupo Nelson Évora (Corporal-cinestésico) – Grupo composto por quatro elementos: um deles tinha o hábito de conseguir boas classificações nas provas de avaliação sumativa; os outros três nem por isso (cf. Quadro 12). O certo é que fizeram um trabalho meritório, extremamente original. Apesar de X12 se ter mostrado um líder, todos os elementos fizeram a sua parte de forma convincente.

O trabalho consistiu numa dramatização em que os estudantes puderam demonstrar todas as suas capacidades *corporais-cinestésicas* (Anexo Áudio). A “cena” passar-se-ia numa galeria de arte, e o diretor dessa galeria, um indivíduo com um elevado sentido

crítico, teria que escolher uma das três correntes em estudo para expôr no seu salão. Cada estudante teria que defender a sua corrente, sendo que o diretor teceria as suas críticas. No final, escolheria, justificando, a corrente ideal para a exposição.

Foi, de facto, uma forma extremamente criativa de abordar a tarefa. E os estudantes, apesar da falta de ensaios e do pouco tempo de preparação, conseguiram apresentar algo com bastante conteúdo histórico, notando-se que se sentiram valorizados e que retiraram algum prazer da execução da tarefa. Além disso, proporcionaram um momento agradável à turma, não deixando nunca de tratar (analisando e avaliando) conteúdos substantivos.

De referir que construíram o guião para a sua dramatização com base em fontes predominantemente históricas. E apenas não foram muito objetivos na escolha do nome para as personagens, o que não tira nenhum mérito ao que acabaram por realizar.

Grupo Pedro Nunes (Lógico-matemático) – O trabalho do grupo *lógico-matemático* consistiu na construção de uma linha cronológica explicativa de toda a evolução vivenciada na produção artística, para o período em questão (Anexo 32). Ou seja, conseguiram utilizar as suas valências para lidar com números e para deduzir relações entre elementos distintos.

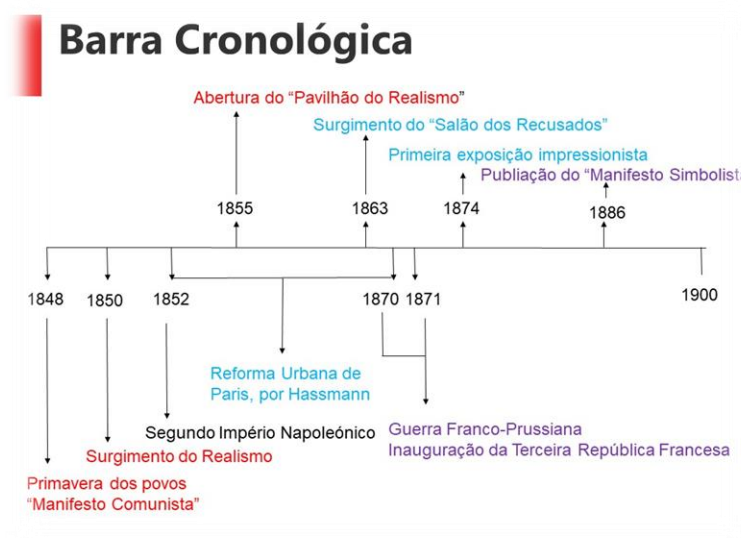


Figura 7: As correntes estéticas do final do século XIX, segundo o Grupo Pedro Nunes

Elaboraram um trabalho muito consistente. Perceberam muito bem as continuidades e mudanças ocorridas, compreendendo as particularidades do tempo

histórico, além de terem apreendido a novidade das correntes estéticas apresentadas. Foram criativos e convincentes em termos de explicação causal – relacionando correntes estéticas com acontecimentos específicos (cf. Figura 9). Foram, talvez, o grupo que melhor (ou mais evidentemente) desenvolveu a explicação causal (o que não surpreende).

E foram capazes de construir o seu conhecimento histórico, partindo de uma análise cuidada e metódica de fontes de natureza diversa.

Apesar de muito diversos, entre si, os trabalhos acabaram por, na sua grande maioria, ir de encontro aos objetivos traçados. Essa diversidade acaba, sempre, por constituir uma riqueza. Até porque, como Gardner notara (2013, fevereiro 18), tudo o que é importante pode ser abordado de várias maneiras distintas. E essa diversidade possibilita algo muito significativo em termos de aprendizagem, e que deve ser aplicado logo após a apresentação dos trabalhos – a construção das conclusões de forma coletiva (“caminhando juntos”). O trabalho passa de cooperativo, dentro de cada grupo, para colaborativo, no âmbito da turma. E essa construção, devido a toda a variedade verificada, será sempre mais completa, mais complexa e mais significativa. E cada aluno terá desempenhado o seu papel nesse processo. E isto é Ensino da História para o século XXI.

Tanto que, no final da atividade, quando se voltou à “situação-problema”, foi possível denotar que os alunos conseguiram atingir um patamar superior em termos conceptuais, tendo refinado, de forma significativa, a sua perceção dos conceitos tratados, afastando-se das ideias prévias (estereotipadas e, até, erradas). Exemplo paradigmático foi o facto de já rejeitarem o termo “impressionar” como referência ao *Impressionismo*, tendo-o substituído por “impressão” (focando a sensação visual, o “primeiro olhar”). No que concerne ao *Realismo*, aprimoraram o conceito (de apenas “realidade”, para “realidade social” ou “crítica social”). Relativamente ao *Simbolismo*, a linguagem simbólica foi percebida, também, através do “místico”, do “sonho”, do “subjetivo” e da “rejeição do real” (real enquanto visível, presume-se). Ou seja, em termos metacognitivos, o exercício de “individação” do processo (que partiu do individual, num contexto grupal, e acabou no coletivo) revelou-se eficaz.

No que respeita à avaliação dos trabalhos apresentados, promoveu-se um método baseado na apreciação das competências desenvolvidas (vide Anexo 33). Ou seja, ao

invés de se avaliarem conhecimentos, pretendeu-se avaliar as competências.

Nesse sentido, e considerando a definição de “competências” proposta no âmbito do *Perfil dos alunos para o século XXI* (Martins, 2017), documento que, como se verificou anteriormente, e de acordo com o Ministério da Educação, se pretende orientador da atividade escolar, organizou-se essa avaliação em três eixos, sempre relacionados com o contexto disciplinar. Assim sendo, determinaram-se como alvo de avaliação: conteúdos substantivos (relacionados com os conhecimentos [de História e sobre História]; conteúdos procedimentais (mais relacionados com as capacidades, e com a metodologia disciplinar); e conteúdos atitudinais (relacionados com a atitude demonstrada, e, quando possível, com a *consciência histórica* e com a compreensão da dimensão moral das interpretações históricas).

Este modelo parece ir de encontro aos objetivos propostos no âmbito de um Ensino da História centrado nas competências, onde todo o processo deve ser valorizado. E onde as competências dos alunos devem ser apreciadas, em toda a sua plenitude, e de forma contextualizada.

Ou seja, para este exercício, e ao contrário do que sucedera no primeiro “caso-prático”, já foi possível ensaiar uma avaliação das competências, mais centrada no processo como um todo, e não, somente, atenta ao produto final. A título exemplificativo, é possível observar, de seguida, um pequeno excerto do quadro de avaliação do exercício do 2.º “caso-prático”, referente à apreciação de um dos grupos (Quadro 11).

Quadro 11: Avaliação do exercício do 2.º “caso-prático” – 11.º X (excerto)

Grupos (Inteligência)	Trabalho realizado	Avaliação de conteúdos			Cl. 0-20
		Substantivos	Procedimentais	Atitudinais	
<i>Amadeo Souza-Cardoso (Espacial)</i>	Pinturas referentes a cada um dos estilos artísticos em estudo.	Elaboraram um trabalho extremamente criativo, onde conseguiram caracterizar de forma substancial as diferentes correntes artísticas, revelando empatia histórica e demonstrando capacidade de interpretar a História. Perceberam muito bem as continuidades e mudanças ocorridas, além de terem depreendido a novidade das correntes estéticas apresentadas, apesar da sua ligação com as anteriores (ex. <i>simbolismo-romantismo</i>).	Foram capazes de construir o conhecimento com base em fontes primárias, revelando aptidões para compreender, empaticamente, a lógica do conhecimento histórico. Revelaram-se metódicos, rigorosos e criativos.	Notou-se muita entreaajuda, solidariedade, respeito e comunicação entre os elementos do grupo. Antes de iniciarem um trabalho mais individualizado (elaboração das pinturas), discutiram, entre si, o que seria mais relevante abordar. E analisaram, em conjunto, todos os recursos que lhes foram entregues.	19

Importa, agora, e tendo explanado os resultados de uma abordagem que favoreceu a “individualização” do processo de ensino-aprendizagem, perceber se é (ou não), igualmente, viável assumir uma aproximação “pluralizadora” da instrução.

3.2.3. O 2.º “caso-prático” para o 11.º Y

Como já referido, o 11.º Y teve uma aula mais próxima do “tradicional” – a particularidade mais evidente prende-se com o facto de se ter tentado abordar todos os oito tipos de inteligência definidos (e validados) por Gardner. A forma para o conseguir já foi explicitada no subcapítulo anterior, e pode ser conferida nos Anexos 11 e 12.

Entretanto, deve-se realçar que, se para o primeiro exercício, a *empatia histórica* desempenhara um papel relevante, no âmbito do 2.º “caso-prático” tornou-se essencial dominar o tempo histórico, devendo os alunos mostrar-se capazes de compreender a sua evolução, identificando as mudanças e as continuidades, bem como avaliando se (e como) estas se manifestaram nas correntes estéticas que se iam sobrepondo (e não sucedendo).

A aula revelou-se extremamente dinâmica, e, apesar de já não ter significado em termos de avaliação final (não haveria mais nenhum teste de avaliação sumativa, para avaliar os conteúdos da lição), os estudantes revelaram-se bastante participativos e interessados. De resto, essa participação acabou por ser bastante abrangente, o que nem constituía a norma para a turma Y.

De entre os vários momentos muito positivos da aula, destacar-se-iam dois, onde foi possível interpelar os alunos de forma contextualizada, e apreciar as suas intervenções desse mesmo modo.

Então, fruindo do facto deste “caso-prático” ter sido posterior ao da turma X, aproveitou-se a ideia de dramatização implementada pelo *Grupo Nelson Évora*, e desenhou-se um *role-playing* com os mesmos pressupostos: três alunos vestiriam a pele de artistas de cada uma das correntes estéticas em estudo, e tentariam convencer um diretor de uma galeria de arte a optar pelo seu trabalho na exposição que este apresentaria; o diretor, no final, escolheria, justificadamente, uma das opções. A única diferença para o que os *corporais-cinestésicos* da turma X fizeram foi que, neste caso, o diretor não faria qualquer crítica individual às correntes, apenas efetuaria e justificaria uma escolha

peçoal, no término da apresentação. Este exercício foi proposto aos alunos no início da aula e executado na sua parte final. Os alunos escolhidos para desempenhar o papel de artistas foram Y2, Y18 e Y25 (discentes que, apesar de revelarem aptidões *corporais-cinestésicas*, raramente participavam, oralmente, nas aulas); o diretor seria o aluno Y23, marcadamente *espacial*, e que havia realizado um dos exercícios mais “artísticos” no primeiro “caso-prático” (mas que se mostrava, também, sempre muito reticente nas aulas). O certo é que os alunos, apesar de alguma timidez inicial, “soltaram-se” e acabaram por se esmerar, demonstrando ter apreendido de forma significativa os conceitos formais da lição, e revelando boa capacidade argumentativa e comunicativa.

Todavia, aquele que terá sido um dos momentos mais significativos, e mais bem conseguidos, de todo o Estágio de Iniciação à Prática Profissional, deu-se quando Y16 foi chamado a fazer uma leitura dramatizada do poema *Claire de Lune*, de Verlaine, conjugada com um excerto da música homónima de Debussy que aquele inspirou, com o objetivo de relacionar as características do *Simbolismo* na música e na literatura. O que sucedeu foi absolutamente transcendente, com Y16, fazendo uso das suas aptidões *musicais, linguísticas e intrapessoais* (Quadro 7), a levar-nos para uma dimensão diferente – a dimensão do sonho, do irreal, do fantástico -, para um ambiente claramente *simbolista*. Essa leitura dramatizada revelou-se uma clara forma de auto-expressão, e a conjugação das palavras com a música foi perfeita. E, talvez o mais significativo, depois desse momento comovente, os estudantes conseguiram apreender as características do *Simbolismo* que se pretendeu transmitir. São momentos que ficam, e que levam a que os conteúdos possam, também eles, ficar.

De sublinhar que os alunos da turma Y, relativamente aos conceitos abordados, partiram, basicamente, dos mesmos pressupostos prévios, e chegaram ao mesmo tipo de quadro concetual final que os alunos da turma X. Esta coincidência, de resto, acaba por estar espelhada nas classificações obtidas na ficha de avaliação formativa subsequente ao exercício (que serviria para averiguar qualquer lacuna, em termos de apreensão de conceitos-base, relativamente aos assuntos tratados), como se verificará posteriormente.

No final, ficou a sensação de que, tal como sucedera com a “individualização” do processo de ensino-aprendizagem, também a “pluralização” se revela uma estratégia

eficaz e que, claramente, deve ser considerada se se pretende alcançar o maior número de alunos possível.

3.3. Algumas conclusões

Não me venham com conclusões!

A única conclusão é morrer.

Álvaro de Campos (1923)

De facto, o heterónimo de Fernando Pessoa acaba por ter a sua razão – a realidade é tão complexa que dificilmente as conclusões são, realmente, conclusivas, ainda para mais em áreas como a Educação ou a Psicologia Cognitiva. De resto, tal como sublinhara Alves (2016), “não há uma última palavra sobre qualquer conhecimento” (p. 27). E isso torna-se ainda mais evidente num contexto de trabalho como o aqui relatado – com tão pouca continuidade e com tantos constrangimentos (formais e logísticos), é praticamente impossível realizar uma investigação suficientemente profunda e conclusiva.

Ainda assim, apesar de todas as limitações já explanadas, é possível percecionarmos alguns indícios razoavelmente consistentes, bem como algumas inferências encorajadoras, considerando os objetivos da intervenção. Importa, então, apresentar as principais ilações que se puderam retirar do projeto levado a cabo no contexto do Estágio.

3.3.1. Metodologia e aplicação

A metodologia implementada durante o processo de intervenção acabou por se mostrar adequada, tendo potenciado uma série de respostas, de sinais e de implicações significativamente convincentes.

Desde logo, o questionário, que tantas dúvidas suscitara em termos de fiabilidade, mostrou-se um instrumento bastante valioso e credível. A sua construção revelou-se eficiente, tendo, depois de implementado sem qualquer reparo, fornecido uma série de potenciais “perfis de inteligência” que, na prática, se anunciaram, por norma, adequados.

Deve-se, todavia, sublinhar que o questionário não serviu (nunca serviria) para

medir “Inteligências”, mas sim para prever aptidões intelectuais, ou apontar certas predisposições relativas aos estudantes – e esses elementos, sim, seriam significativos, no sentido de ir começando a traçar alguns “perfis de inteligência”. Ou seja, o questionário é um instrumento que permite, de forma consistente (como se acabou por concluir), conceder uma imagem prévia (antes de entrar no terreno) das principais predisposições dos alunos, que, na prática, se podem revelar indicadoras dos seus “perfis de inteligência”.

De notar que os “perfis de inteligência” traçados, *a priori*, a partir das respostas ao questionário, acabaram, quase sempre, sendo confirmados, ou refinados (por exemplo, no que concerne aos casos mais dúbios), com a prática letiva – e com o uso de outros instrumentos, avaliadores de inteligência (e não medidores) de forma mais concreta, como as pequenas notas durante as aulas e a avaliação em exercícios contextualizados. Por exemplo, o aluno X12 acabou por demonstrar de forma significativa as “Inteligências” *Corporal-cinestésica, Linguística e Intrapessoal*, que o questionário previra; já X5, que, segundo o questionário, se mostrava extremamente polivalente, e sem qualquer destaque evidente numa ou noutra inteligência, acabou por se revelar especialmente capaz em termos *Linguísticos e Intrapessoais*.

Para os professores que valorizem um processo diferenciador, este instrumento poderá ser um ótimo ponto de partida, no sentido de conhecer melhor cada discente.

Contudo, é importante ter em linha de conta que os “perfis de inteligência” dos indivíduos não são estáticos, podendo variar ao longo do tempo – e em jovens em idade escolar, o potencial evolutivo e transformador é significativo, de resto, conforme sugerira H. Gardner (comunicação pessoal, 08/01/2019). Até porque, como se notara anteriormente, todos os indivíduos possuem todas as “Inteligências” - e todas elas são suscetíveis de desenvolvimento. Não cabe nesta forma de entender a mente qualquer tipo de determinismo ou inatismo, pois considera-se que, apesar das valências naturais de cada um, o ambiente e a experiência desempenham um papel fulcral no desenvolvimento das aptidões intelectuais dos sujeitos.

Do mesmo modo, não se devem ignorar as aptidões específicas, e as predisposições de cada aluno, sob pena de não se aproveitarem nem se desenvolverem, plenamente, os recursos humanos existentes. Um processo de ensino-aprendizagem diferenciador traz

benefícios, quer do ponto de vista motivacional, quer em termos substantivos.

Depois, considerando tudo isto, parece ter feito total sentido o modelo escolhido para a “Intervenção”. Transparece, no rescaldo desta, que a opção por um “caso-prático” independente das *IM* e outro em função das mesmas, contribuiu para o desenho de um panorama mais completo e significativo. Os contrastes “autónomo-orientado” e “independente-dependente”, no concernente aos métodos de trabalho, acabaram por enriquecer as possíveis conclusões a retirar.

Assim, o 1.º “caso-prático”, menos orientado, acabou por promover uma maior autonomia e criatividade nos alunos, além de, de certa forma, os responsabilizar (eles seriam os únicos responsáveis pelo seu trabalho) . Este aspeto, no entanto, acabou por não ser muito benéfico para alguns alunos, sobretudo na turma Y, que, aparentemente, lidaram mal com essa responsabilização, não entregando o trabalho (uma minoria, contudo). Os resultados deste tipo de exercício poderão tender para uma certa heterogeneidade e amplitude classificativa, mas, muitas vezes, revelam-se transcendentais (veja-se X8, Y12, Y23 ou Y28, por exemplo), devido à liberdade criativa inerente à proposta.

Já o 2.º “caso-prático”, por sua vez, sendo mais orientado, permite que o professor tenha um maior controlo, em termos de rumo e enfoque dos trabalhos, evitando-se, deste modo, trabalhos “vazios” de conteúdo (algo que dificilmente se poderia evitar no primeiro exercício). Depois, ao se colocar os alunos a trabalhar de acordo com as suas aptidões intelectuais, pode-se esperar que estes possam, também, atingir elevados níveis de criatividade e transcendência (veja-se X5, X8, X12, X15 e Y16, por exemplo).

Entretanto, as tentativas de “individualizar” e de “pluralizar” o processo de ensino-aprendizagem mostraram-se perfeitamente adequadas, em termos de diferenciação da instrução, indo de encontro às diferentes aptidões e aos diversos “perfis de inteligência” dos estudantes.

A divisão dos discentes em pequenos grupos de trabalho, num contexto de aula-oficina, desenvolvendo um trabalho cooperativo e colaborativo, revelou-se extremamente pertinente, especialmente devido ao potencial evidenciado em termos de metacognição. É uma forma a considerar no sentido de “individuação” da instrução, pois permite partir do individual, num contexto grupal, para o coletivo, num contexto turma. E a construção

do conhecimento, também ela partindo do individual e grupal, para o coletivo, apresenta-se significativa (os alunos vão edificando o seu conhecimento e “caminhando juntos”, partindo da “individuação”).

O principal reparo ao 2.º “caso-prático” para a turma X prende-se com o facto deste exigir uma melhor preparação (por parte do professor, de modo a poder responder de forma mais eficaz às solicitações dos vários grupos) e mais algum tempo de implementação (de modo a permitir uma construção mais adequada e completa dos trabalhos, possíveis reformulações, uma apresentação com mais tempo e uma discussão mais profunda). Uma maior sistematização deste modo de trabalho faria, com certeza, aumentar os frutos a colher em cada intervenção – os problemas logísticos e procedimentais esvair-se-iam, dando lugar a colheitas mais substantivas, carregadas de “fruta mais succulenta”. Ainda assim, apesar de todas as limitações, os resultados deste exercício acabaram por se mostrar bastante encorajadores.

De referir que a divisão dos grupos de acordo com os perfis intelectuais proporcionou resultados positivos. É importante, pelo menos nas primeiras atividades deste tipo, organizar os grupos desta forma, pois isso contribui para motivar os alunos (trabalham com base em materiais e estratégias que os deixam confortáveis, e com colegas com valências similares), e facilita a organização e a construção dos trabalhos (mais específicos, dentro de cada grupo). Quando este *modus operandi* estiver mais assimilado, poder-se-á distribuir “perfis de inteligência” divergentes pelos diferentes grupos, resultando, possivelmente, em trabalhos mais abrangentes e diversificados. Adotar uma postura menos prescritiva também poderá trazer benefícios em exercícios posteriores, mas numa primeira intervenção deste tipo, tal parece necessário.

Também a “pluralização” do processo de ensino-aprendizagem se revelou bem sucedida, resultando numa aula extremamente proveitosa em termos atitudinais, procedimentais e substantivos. Com este modo de trabalho evitam-se, na medida do possível, alunos desmotivados e “longe da aula” – a aula acaba por chegar a todos, ou muito perto disso. E, de facto, como notara Gardner, tudo o que é importante saber pode ser ensinado de várias formas diferentes. E só é positivo, igualmente, olhar para os conteúdos e saber explicá-los de maneiras diversas (nada se perde). As lições tornam-se

dinâmicas, os alunos participam de forma ativa na construção dos seus próprios saberes, e previne-se que alguns estudantes se desinteressem pela aula.

Neste sentido, tanto as estratégias como os recursos devem ser tão diversificadas quanto possível, não se deixando, porém, nunca de seguir um rumo coerente (e aqui estará, talvez, a maior dificuldade deste tipo de método). Isso acabou por ser conseguido, muito devido à definição de questões-orientadoras, que deram rumo a toda a aula, fazendo com que a mesma desembarcasse no porto pretendido.

De resto, quando se pretende colocar tanto protagonismo no aluno, em termos de construção do saber, como é apanágio da perspectiva de Ensino da História aqui apresentada, instrumentos didáticos como as “questões-orientadoras” e a “situação-problema” funcionam como um suporte pertinente para o professor, em termos de controlo das aulas, as quais exigem, incontornavelmente, planos mais flexíveis.

Nisto tudo, é essencial colocar os alunos no papel de investigador, promovendo o contacto com fontes históricas – de modo a aproximar a disciplina escolar da científica.

Em termos de avaliação, parece claro, tendo em conta a visão centrada nas competências exposta, que esta deve servir, exatamente, para avaliar as competências (sempre que possível, de forma contextualizada), e não apenas os conhecimentos, sendo que estas competências englobarão conhecimentos, capacidades e atitudes. O modelo avaliativo definido, e implementado no 2.º “caso-prático”, parece ir totalmente de encontro à avaliação de competências, conseguindo conjugar as competências académicas num sentido mais lato, com as competências históricas, não esquecendo, em momento algum, o modelo cognitivo sustentado na *teoria da IM*. Em acréscimo, avalia-se todo o processo, e não apenas o produto final. E, sobretudo, avalia-se, em vez de meramente se classificar – abrindo espaço para melhorias em trabalhos posteriores, ou, mesmo, possíveis reformulações.

Com este tipo de trabalho, como referido, aproveitam-se os recursos humanos e evitam-se alunos desmotivados, que não gostam das aulas, nem da disciplina. Além disso, podem-se descobrir talentos escondidos, que podem funcionar como *click* para certos alunos . o tal *elemento* identificado por Robinson e Aronica (2009).

3.3.2. Resultados e classificações

Considerando as finalidades da intervenção, as respostas dos alunos às propostas efetuadas afiguraram-se bastante significativas e encorajadoras.

Desde logo, no 1.º “caso-prático”, vários estudantes foram capazes de evidenciar um profundo conhecimento em relação aos conteúdos lecionados, conseguindo, em simultâneo, demonstrar elevados níveis de criatividade na elaboração dos trabalhos.

Após uma leitura mais atenta desses resultados, faz sentido sublinhar alguns aspetos, que podem redundar em indícios interessantes.

Em primeiro lugar, nota-se que a larga maioria dos melhores trabalhos foram elaborados por alunos que trabalharam de acordo com as suas “inteligências predominantes”. Tal acaba por, de certa forma, validar a noção de “perfil de inteligência”, apesar de se ter a noção de que esse perfil não deve ser entendido como definitivo (é variável, devido à influência de fatores internos e ambientais). Outros estudos, mais aprofundados e sistemáticos, seriam necessários, no sentido de se perceber esse potencial evolutivo e transformador (se é mais ou menos significativo).

De referir que, tendo este sido um exercício que apelava a uma considerável autonomia por parte dos discentes, é natural que os estes se tenham sentido mais confortáveis a trabalhar de acordo com o seu perfil intelectual – sendo menos orientados, as suas aptidões “naturais” teriam um peso ainda mais evidente.

Porém, apesar de se notar uma maior capacidade de transcendência quando se trabalha de acordo com o respetivo “perfil de inteligência”, mostrou-se que isso não garante, *per se*, a realização de um trabalho de qualidade (talvez se corra menos riscos...).

Por outro lado, é perfeitamente possível elaborar trabalhos consistentes e de qualidade assinalável em áreas que nos sejam, à partida, menos favoráveis intelectualmente (veja-se X19). Tal deve-se ao facto, como sublinhou H. Gardner (comunicação pessoal, 08/01/2019), da criatividade exigir, por norma, uma série de valências, que vão muito além do talento ou da predisposição para uma determinada tarefa. Ela exige, muitas vezes, atitude, dedicação e capacidade de superação (ou seja, isto acaba por indiciar que uma *Inteligência Intrapessoal* apurada – como é o caso de X19 – pode ter um peso considerável na capacidade superação individual). No entanto, parece

claro que se trabalharmos de acordo com as nossas aptidões preeminentes, o caminho para a criatividade e para a transcendência deverá ser menos sinuoso.

Mas e em relação à “Excelência” – à capacidade de se ser criativo de forma sistemática? Será possível alcançá-la fora do nosso *habitat* intelectual prevalecente? Só novos estudos, mais sistemáticos, poderiam ajudar a responder a essa questão, até porque essa resposta estaria sempre relacionada com o potencial de transformação do perfil intelectual dos indivíduos.

Do 1.º “caso-prático” sobressai outro aspeto, que vem confirmar os dados obtidos a partir do questionário de identificação de “inteligências predominantes”: a turma Y revelou-se mais “artística” do que a X, contabilizando mais trabalhos de qualidade dessa natureza. De resto, as próprias classificações obtidas acabam por ilustrar esta tendência: a turma Y, numa tarefa que apelava para uma certa veia artística, obteve uma média de 15,4, face aos 13,6 da turma X (cf. Quadros 12 e 13). Mesmo se se descontarem os cinco alunos com piores classificações da turma X, para equilibrar o número de estudantes comparados, a diferença situa-se entre os 15,4 da Y e os 14,6 da X (cerca de um valor, o que continua a ser significativo – por exemplo, a diferença entre as duas turmas em termos de classificação na ficha formativa relativa ao 2.º “caso-prático” foi de 0,1 valores).

Já o 2.º “caso-prático” demonstrou, de forma bastante sólida, as virtudes de se promover um método de trabalho escolar que vá de encontro, quer à multiplicidade de “Inteligências” dos estudantes, quer à individualidade intelectual de cada um.

Os resultados foram claros: os alunos, em ambas as turmas, apreenderam os conteúdos pretendidos de forma sustentada – note-se que na ficha formativa, apenas se registou uma negativa em cada turma, e as classificações médias estiveram acima dos 15 valores; os estudantes da turma X, que foram avaliados de forma contextualizada no âmbito do 2.º “caso-prático”, obtiveram resultados muito positivos nos seus trabalhos, ultrapassando, até, os resultados da turma Y no 1.º “caso-prático” e os resultados obtidos na mais tradicional ficha formativa – tal pode indiciar as vantagens de um trabalho mais orientado e, talvez em maior medida, uma correlação positiva entre o trabalho realizado de acordo com o perfil intelectual e a respetiva qualidade na execução das tarefas. Isto vem, mais uma vez, dar força à noção de perfil intelectual e mostrar que se deve trabalhar

de acordo com (ou considerando) esses perfis – seja através de uma “individação” da instrução ou de uma “pluralização” do processo de ensino-aprendizagem.

Da intervenção também se sobrepõe a confirmação do “perfil de inteligência” do “aluno-tipo” da área de Humanidades no Ensino Secundário – denotando-se, claramente, uma veia tendencialmente *linguística*, que, não raras vezes, pode, ainda, evidenciar-se de forma “artística” (através da música e da pintura, por exemplo) e *(intra/inter) pessoal*; e tornando-se notórias algumas deficiências no domínio *lógico-matemático* (por exemplo, notaram-se dificuldades claras na explicação causal, tendo apenas um grupo a acerbado de forma sólida).

Importa, entretanto, atentar mais especificamente nas classificações propriamente ditas (além da apreciação já versada). Confira-se os seguintes quadros:

Quadro 12: Classificações obtidas pelos alunos do 11.º X

Alunos	Média da Avaliação Sumativa	Cl. 1.º “caso-prático”	Cl. 2.º “caso-prático”	Cl. Ficha Formativa 2.º “caso-prático”	Cl. Final
X1	14,7	16	16	17	17
X2	12,1	10	13	10,5	13
X3	8,6	9,5	17	18	10
X4	8,9	12	12	17	10
X5	13,6	15	18	18	15
X6	11	15,5	12	15,5	13
X7	13,8	15,5	18	14	16
X8	15,4	20	19	14	17
X9	11,1	15	16	13,5	12
X10	9,2	10,5	0	14	10
X11	9,1	11,5	16	9,5	10
X12	15,4	16	19	15	18
X13	13,3	13,5	16	17,5	16
X14	8,1	13	16	13,5	9
X15	12,2	14	19	19	13
X16	11,2	13,5	17	13,5	12
X17	9,2	15,5	18	16	11
X18	9,7	10	16	13	12
X19	7,7	16,5	15	18,5	10
X20	9,9	13,5	16	18,5	12
X21	15,1	-	12	15	17
X22	14,8	15,5	16	18	16
X23	14,6	15,5	16	16	16
X24	7,4	11,5	18	16,5	9
X25	14,6	16	18	17	16
X26	11,7	6	12	13	13
X27	13,8	15,5	19	17	17
X28	5	-	16	9	8
X29	10,6	12	17	-	12
Média	11,4	13,6	15,6 (16,2)	15,3	13,1

Quadro 13: Classificações obtidas pelos alunos do 11.º Y

Alunos	Média da Avaliação Sumativa	Cl. 1.º “caso-prático”	Cl. Ficha Formativa 2.º “caso-prático”	Classificação Final (à disciplina)
Y1	12,4	12	20	15
Y2	10	15,5	14,5	11
Y3	11,7	11,5	15,5	13
Y4	7	13	17,5	8
Y5	10,6	15,5	18	12
Y6	17,3	15,5	18	19
Y7	10,9	12	16	13
Y8	12,4	17	18	14
Y9	12,1	-	15,5	13
Y10	10,1	10	16,5	12
Y11	15,2	14,5	14,5	17
Y12	18,2	18,5	18	20
Y13	10	-	15	11
Y14	13	17	14	15
Y15	9,5	-	17	11
Y16	16,7	18	18	19
Y17	7,7	15	15	9
Y18	11,6	-	4	13
Y19	8,3	14	12,5	10
Y20	8,5	-	12,5	9
Y21	13,6	16,5	17	15
Y22	16,3	16,5	16	18
Y23	13,2	18	15	15
Y24	8	-	11	11
Y25	16,4	18	14,5	18
Y26	15,1	17	14,5	17
Y27	9,8	15,5	13	11
Y28	8,6	18,5	-	10
Y29	10,2	-	-	11
Média	11,9	15,4	15,2	13,4

Relativamente à turma X, observa-se, desde logo, que, à exceção de X21, nenhum aluno ficaria, à partida, prejudicado com o tipo de abordagem implementado. De resto, o próprio X21 acabou por ser, em parte, vítima das circunstâncias, na medida em que ambos os exercícios tiveram por base conteúdos relacionados com a Arte – tema que não o interessava, de todo. Adicionalmente, era um aluno tipicamente escolar - mais vocacionado para os testes escritos do que para outro tipo de tarefas.

Depois, nota-se que vários alunos (a maioria) seriam beneficiados por uma abordagem ciente das *IM* e das suas implicações. E tal não sucede de forma significativa apenas em alunos com mais dificuldades no âmbito tipicamente escolar dos testes de avaliação sumativa – veja-se X8 e X12, alunos muito bons nesse aspeto, mas que se transcendem ainda mais, no contexto didático-pedagógico aplicado na intervenção.

Para a turma Y, a leitura acaba por ser idêntica.

Atentando na classificação final dos estudantes, e comparando-a com a média de classificação nos testes de avaliação sumativa, que tende a ter um peso enorme nas suas classificações finais – até devido ao contexto de preparação para os Exames Nacionais –, sobressai que a avaliação dos estudantes, por parte da professora orientadora cooperante, foi além da simples metrificação baseada num elemento soberano. Tal demonstra que o nível de um aluno não se mede apenas pela sua capacidade de resposta nos testes – há outros fatores, como a sua evolução e os conteúdos atitudinais e procedimentais, que devem ser tidos em consideração (e foram). É curioso que a classificação final dos alunos, em muitas situações, ficou algures entre os seus resultados nos testes e o seu desempenho no âmbito dos “casos-práticos”, apesar destes não terem tido qualquer peso formal na apreciação global dos estudantes, por parte da professora titular das turmas. Falta perceber o que sucederia se os discentes fossem avaliados com base nas suas capacidades e nas suas atitudes, conjugadas com os seus conhecimentos (ou seja, de acordo com as suas competências), de uma forma sistemática e contextualizada.

No cômputo geral, importa salientar que, ao longo da intervenção, os estudantes foram capazes de pintar, de dramatizar, de tocar instrumentos musicais, de editar vídeos, de desempenhar o papel de figuras históricas, de manipular imagens, de construir linhas cronológicas, de desenvolver narrativas, etc., evidenciando múltiplas “Inteligências” e provando que há várias formas de aprender, e de demonstrar conhecimentos formais e competências intelectuais e disciplinares. Por que motivo se haveria de desperdiçar todo este potencial, perceptível quer em termos motivacionais, quer em termos substantivos?

3.3.3. Principais implicações

À luz do exposto anteriormente, parecem claros os benefícios da implementação de um processo de ensino-aprendizagem diferenciado (e diferenciador), seja através da “individuação”, seja por meio da “pluralização”, conforme sugerira Gardner. Esses benefícios são visíveis, como referido, quer em termos de motivação/interesse – os alunos apreciam trabalhar de acordo com as suas predisposições -, quer em termos de assimilação/construção do saber – os alunos parecem compreender e expressar-se de forma mais significativa, quando trabalham num contexto intelectual favorável.

De resto, é possível, ainda, utilizar as *IM* como ponto de partida, de forma a se chegar, posteriormente, a um conhecimento mais formal. Neste contexto, veja-se o exemplo de Y28 no 1.º “caso-prático” que, partindo da manipulação de uma imagem, conseguiu evidenciar várias características do *Romantismo*, e, posteriormente, através de uma memória descritiva, foi capaz de passar para o papel essas mesmas características. Se, porventura, a tarefa tivesse sido tipicamente escolar e tradicional, sendo, como é prática instituída, obrigatoriamente, de natureza linguística, talvez o aluno nem se tivesse dado ao trabalho de a executar (o seu histórico assim o faz pressupor), quanto mais chegar ao conhecimento substantivo, expresso, também, de forma linguística.

É necessário ter em atenção que a linguagem da História, como disciplina escolar e científica, é marcadamente linguística, pelo que essa inteligência terá sempre que ser valorizada e aplicada no contexto da sua lecionação. Todavia, essa disposição não invalida que outras formas de comunicar possam ser utilizadas, com fins motivacionais e substantivos, como ponto de partida ou como expressão de um ponto de chegada mais sofisticado (veja-se o complexo trabalho de Y23 no 1.º “caso-prático”, ou as pinturas do Grupo Amadeo Souza-Cardoso no 2.º).

Um modelo sustentado na *teoria das IM* exige uma abordagem complexa (porque, simultaneamente, abrangente e específica), contínua e focada no processo. A avaliação deve ser, também ela, contínua, distribuída, e sempre que possível, contextualizada, mas sobretudo, deve ser mais avaliadora do que classificadora. Tais pressupostos acabam por ir de encontro à perspectiva de Ensino da História apresentada.

Todavia, esta abordagem acarreta árduos desafios para os docentes. Desde logo, devem ser capazes de dominar, de forma minimamente sólida, uma série de domínios, relacionados com as múltiplas “Inteligências”. Por exemplo, um professor que não se sinta muito confortável em termos *lógico-matemáticos* ou *naturalistas*, deve procurar aprimorar as suas aptidões nessas áreas, de modo a evitar que os alunos acabem prejudicados. Uma conceção multidimensional das faculdades intelectuais humanas exige uma abordagem ciente dessa abrangência, e capaz de atuar em consonância com a mesma.

Depois, a orientação diferenciadora deste modelo acaba por requerer uma maior atenção, por parte dos professores, relativamente às diferentes velocidades e

posicionamentos dos alunos. Neste sentido, é essencial uma maior flexibilização dos métodos de trabalho escolar, dos planos de aula, das estratégias didático-pedagógicas e dos instrumentos e momentos de avaliação. Tudo isto conjugado com uma variedade considerável dos recursos utilizados (dando, primazia às fontes históricas, de modo a aproximar a História disciplinar da científica). Só assim é possível chegar a todos os alunos, principais agentes da construção do seu próprio saber, de forma completa e justa.

As exigências em termos de tempo, logística, criatividade, etc. serão várias; mas esse deve ser o papel do professor. E depois de sistematizado, o método entranhar-se-á.

Não se devem deixar de considerar, contudo, alguns perigos de uma abordagem menos consciente de um modelo assente nas *IM*. Por exemplo, um excessivo compartimentar dos alunos de acordo com o “perfil de inteligência” pode impedir que estes desenvolvam outras aptidões. Daí a necessidade de se alternar a “individação” com a “pluralização”, e os grupos homogêneos intelectualmente, com os heterogêneos.

Existe ainda o risco da “pluralização” da instrução redundar numa espécie de “pornografia” de recursos, se as aulas não forem construídas de um modo coerente e objetivo. Importa “pluralizar”, mas de uma forma consistente, consciente e eficiente.

Finalmente, é importante despistar algum tipo de mal entendido, devido ao facto de ambos os “casos-práticos” terem sido realizados num contexto de conteúdos relacionados com a Arte. Todos os temas são passíveis deste tipo de abordagem – as condicionantes logísticas e formais, já referidas, é que provocaram essa coincidência.

Por exemplo, seria interessante realizar um exercício similar ao do 2.º “caso-prático”, sobre o tema da abolição da escravatura. Poder-se-iam distribuir materiais vários pelos discentes, abordando as dificuldades evidenciadas em torno do abolicionismo (músicas, mapas, testemunhos, dados estatísticos, etc.). Depois, poder-se-ia distribuir esse mesmo tipo de materiais, mas relativos aos dias de hoje e à prevalência desse tipo de práticas (ainda que clandestinamente) na atualidade. Não para julgar com os olhos de hoje os atos do passado, mas para compreender a influência do passado na realidade atual. Desenvolver-se-ia, assim, a *literacia* e a *consciência histórica*, assentes em pressupostos críticos, interventivos e humanistas, tendo por base de atuação as *IM* dos alunos.

Apesar de tudo, é impossível não olhar para estes resultados de forma encorajadora.

Considerações finais

O senhor Valery, curioso residente do “Bairro” de Gonçalo M. Tavares (2002), tinha a particularidade de ser baixo, mas procurava ultrapassar essa contrariedade saltando muitas vezes. Segundo a personagem, dessa maneira, seria tão alto como as outras pessoas, só que por menos tempo. Talvez seja tudo uma questão de perspectiva...

No contexto educativo, também se tem adotado uma postura semelhante à do senhor Valery – para responder aos problemas (e exigências) identificados vão-se dando saltinhos (ora para a frente, ora para trás), no entanto, esses problemas (tal como a altura do senhor Valery) vão persistindo.

As opções e as medidas não vão além do conjuntural. Não se nota qualquer visão de fundo suficientemente ampla e agregadora. Com isso, vão-se tomando decisões, aqui e ali meritórias, até, mas que acabam por ser, constantemente, inconsequentes.

Integra-se (quando se integra...) mas não se inclui; diferencia-se a instrução, mas mantém-se uniforme a avaliação; apregoam-se as competências e a valorização do processo, mas um único elemento acaba por ter um peso determinante no futuro académico dos estudantes.

Conforme já fora sublinhado, é evidente que os dias de hoje trazem, consigo, inúmeros desafios. Por exemplo, tal como Carneiro (2008) notou, “a realidade pós-moderna elegeu como seu símbolo maior a afirmação do diverso” (p. 51). No entanto, ao mesmo tempo, os extremismos e os radicalismos, de natureza eminentemente nacionalista (eufemisticamente falando), vão-se expandindo. Por outro lado, cada vez mais camadas da população tem acesso à informação e à cultura. Ao mesmo tempo, vivemos num período de “pós-verdade” (e o que é a verdade?), de *fake news* e de arte descartável.

O mundo de hoje está repleto de contradições e de imprevisibilidade. A Escola deve servir para dar ferramentas aos jovens de hoje, para atuarem no seu mundo e no seu tempo. E o Ensino da História deverá desempenhar um papel fundamental nesse âmbito.

Foi partindo destes pressupostos que se começou a desenhar a perspectiva de Ensino da História aqui apresentada. Essa perspectiva teria sempre por base uma certa conceção das capacidades intelectuais do Homem. Até porque, desde cedo se percebeu que a visão

unidimensional tradicional não faz qualquer sentido no mundo de hoje, e não abarca, de todo, todas as formas inteligentes de atuar por parte do ser humano.

Nesse sentido, optou-se pela *teoria das IM*, de Howard Gardner, para funcionar como suporte de toda a intervenção – mostrara-se, sem dúvida, como uma teoria abrangente, bem sustentada do ponto de vista teórico e empírico, e extremamente completa, indo de encontro aos estádios máximos de atuação intelectual dos indivíduos. Adicionalmente, as implicações educativas dessa concepção de *Inteligência* coincidiam com os pressupostos didático-pedagógicos da visão de Ensino da História defendida.

Deve-se confessar que, desde cedo, se procurou, na intervenção realizada, pistas que conduzissem à teoria de Gardner. No entanto, o que se concluiu foi que as *IM* não são algo que se procura, mas sim, algo que se encontra – no dia-a-dia, em todas as atividades humanas que exigem inteligência. Assim, a tarefa seria encontrar a melhor forma de demonstrar essa mesma realidade, provando a convergência entre as *IM* e o Ensino da História.

Servidos de uma base teórica reconhecida, de uma metodologia de aplicação organizada e personalizada e de pressupostos teórico-práticos coerentes, a principal fonte de todos os resultados e conclusões seria o trabalho dos alunos. E este, como não poderia deixar de ser, acabou por ir de encontro à realidade esperada (depois de naturalmente encontrada): foi diverso, e multiplamente inteligente.

O psicólogo humanista Abraham Marlow afirmara que “o que um homem pode ser, deve sê-lo” (citado em AAVV, 2018, p. 138). A principal função do professor consistirá, então, em dar aos alunos condições para que sejam capazes de descobrir o seu potencial – só assim os estudantes poderão atingir a autorrealização e a autotranscendência (níveis mais elevados da hierarquia das necessidades, teorizada por Marlow). Ou seja, uma vez mais, importa sublinhar que os alunos devem desempenhar o papel principal no processo de construção do seu conhecimento, das suas competências e da sua identidade. O professor deve ser um orientador (e convenha-se, é muito mais simples assumir as rédeas de tudo, do que confiar no outro – no aluno – para lá chegar...).

Há que ressaltar que nem tudo foi fácil neste projeto de investigação-ação. Foram evidentes algumas dificuldades. Desde logo, as já assinaladas, de natureza formal,

logística e procedimental. Depois, tornou-se claro que é extremamente complicado preparar aulas consideravelmente diferenciadoras – por exemplo, devido à dificuldade de encontrar recursos que englobem o maior número de “Inteligências” possível. Adicionalmente, colocar o protagonismo no lado dos alunos retira algum controlo dos acontecimentos ao professor. Finalmente, avaliar competências e processos é mais complexo do que avaliar conhecimentos e produtos. E os professores devem estar preparados para estas implicações.

Talvez a maior amargura da intervenção se prenda com o facto da preparação para responder às solicitações dos grupos, no contexto do 2.º “caso-prático” para a turma X, não ter sido a mais indicada. Isso fez com que os resultados não tivessem sido tão bons como poderiam ter sido. No entanto, o facto destes terem sido, apesar de tudo, bastante positivos, torna-os ainda mais encorajadores. Se se trabalhasse desse modo, de forma mais sistemática, o potencial de sucesso seria, decerto, ainda mais significativo.

Relativamente às questões que foram orientando a intervenção, estas foram sendo acercadas ao longo do relatório. Porém, nesta altura, convirá recapitular algumas ideias.

Assim, importa sublinhar que a conceção de *Inteligência* sempre foi e sempre será marcadamente subjetiva (e filosófica). De resto, teóricos que abordam essa questão de uma forma mais concetual acabam, por norma, por evidenciar algumas lacunas na sua explicação prática, tal como os investigadores que a abordam de forma mais prática costumam afastar-se de uma definição concetual consistente. Ainda assim, a proposta de Gardner parece cobrir de uma forma sólida essas duas dimensões: concetual e prática.

Então, a *Inteligência* consistirá num potencial biopsicológico, multidimensional, que nos permite solucionar problemas, problematizar, e criar produtos culturalmente valorizados. Ao longo da intervenção, os estudantes acabaram por se revelar inteligentes de formas bastante variadas. Depois, parece evidente que faz total sentido falar-se de *IM*, e que se conseguiu determinar, de uma forma bastante consistente, o “perfil de inteligência” da larga maioria dos discentes que fizeram parte da amostra/público alvo.

As potencialidades de um método de trabalho escolar, em História, de acordo com as *IM* tornaram-se notórias, ao longo do relatório. Parece claro que as *IM* demandam um modelo de instrução diferenciador, baseado em estratégias como a “individação” e a

“pluralização” do processo, sempre com o aluno no centro de toda a construção do seu saber. Consequentemente, o modelo de avaliação deve, também ele, ser diferenciador, no sentido de ir de encontro ao “perfil intelectual” de cada aluno, embora rejeitando qualquer tipo de facilitismo (como se sublinhara, seria sempre diferenciador na forma, nunca na exigência). Ademais, pretende-se que seja distribuído, avaliativo, flexível, sempre que possível contextualizado, e focado no processo de desenvolvimento de competências (disciplinares, intelectuais e cívicas).

Em termos curriculares, a correspondência entre as recomendações de Gardner e a perspectiva desenhada para o Ensino da História é notória: um currículo mais flexível e menos extenso seria o ideal, na medida em que permitiria uma aproximação mais profunda e complexa aos temas a tratar, que tenderiam a ser mais abrangentes e menos localizados (temporal e espacialmente), tal como daria azo a uma maior disponibilidade cronológica, tornando possível um trabalho mais refinado e substantivo. Todavia, como sublinhado, uma abordagem centrada nas *IM* não está, de todo, dependente de qualquer determinação curricular. É possível trabalhar de acordo com as múltiplas valências intelectuais dos alunos, independentemente do currículo. Porque a base de todo o processo de ensino-aprendizagem é a relação professor-aluno. E as estratégias e metodologias a implementar não devem estar reféns da busca das condições perfeitas. É o professor que, em larga medida, cria essas condições. E prova disso é a abordagem que se implementou na intervenção, apesar de todas as limitações formais.

Ainda assim, deve-se ressaltar que o currículo vigente, apesar de não ser totalmente consentâneo com essa perspectiva mais ampla, acaba por não colocar qualquer entrave à aplicação de um método de trabalho escolar ciente das *IM*, até por privilegiar uma abordagem por competências. E a conjuntura curricular parece aproximar-se ainda mais desse rumo. Haverá, contudo, parte do caminho ainda por fazer. Até porque um itinerário de competências parece excluir rotas uniformes que redundem num único elemento com tanto significado no percurso académico dos jovens – elemento esse que serve, sobretudo, para medir conhecimentos, e que pode, pelo seu peso, enviesar todo o percurso.

Da intervenção, sobressai, ainda, que os alunos, apesar de não estarem totalmente familiarizados com um método de trabalho baseado nas *IM*, reagiram de forma

extremamente positiva ao mesmo – e os resultados obtidos confirmam-no. Deste modo, é possível depreender que uma maior sistematização destes métodos de trabalho escolar poderia multiplicar os indícios, desde já, bastante positivos, retirados da intervenção. Para confirmar, ou desmentir, tais suposições importa realizar novos estudos, se possível, mais sistematizados e aprofundados. O certo é que, para uma aproximação com tantas condicionantes, o retorno obtido, bastante consistente e promissor, não deve ser desvalorizado.

Importa acrescentar que, além de todo o material teórico, metodológico e prático no qual se sustentou o projeto, e que dele resultou, se procurou, depois de realizada a intervenção, refinar as possíveis interpretações da mesma, esclarecendo uma ou outra questão específica com o próprio Howard Gardner – a fonte primordial de toda a concepção e o grande inspirador de toda a atuação. De resto, o psicólogo cognitivo norte-americano mostrou-se extremamente disponível para responder a qualquer questão, por mais específica que pudesse ser (vide Anexo 35). Para além disso, Gardner acabou por, de certa forma, “validar” o trabalho aqui reportado, afirmando que foi feita a aproximação correta à sua teoria em termos educativos, comparando, de resto, esta abordagem com a que ele sugerira na sua obra *The disciplined mind* (1999):

Thank you for sending this framework for your work. I appreciate your taking the time to respond so thoughtfully. I think that you have taken the right approach as a teacher – focusing on a particular subject, in this case history, and seeing to what extent an “MI” approach can be helpful in supporting students’ interest and understanding. As you may know, that’s the approach that I took in my book THE DISCIPLINED MIND (Chapter 7-9) where I look at an example from biology, from music, and from history, through an “MI” lens. (H. Gardner, comunicação pessoal, 10/01/2019).

Este *feedback* acaba, também ele, por ser reconfortante, na medida em se tem perfeita noção do quão complexo é trabalhar com base numa visão da mente humana e das capacidades intelectuais do Homem divergente da tradicional – pois, percorrer caminhos “novos” (e, em parte, ainda desconhecidos) acarreta sempre algum risco.

Toda esta perspetiva, aqui reportada, foi edificada ao longo do Mestrado em Ensino, tendo os professores, os colegas, os alunos e as experiências desenvolvidas, desempenhado um papel essencial nessa construção. É uma das principais marcas da

perspetiva é exatamente o seu pendor (socio)construtivista – com os alunos a funcionarem como principais agentes da edificação dos seus saberes. E, de modo a efetivar adequadamente esse tipo de aproximação, é necessário conhecer os alunos na sua individualidade (intelectual). E a *teoria das IM* possibilita exatamente isso.

Importa relevar que as *IM* não devem ser vistas como um fim em si mesmo, mas como um meio para chegar a todos os alunos, e atuar em conformidade com as particularidades intelectuais de cada um. E, mais que isso, são uma realidade que se manifesta no dia-a-dia escolar. E são uma realidade verdadeiramente global e inclusiva, na medida em que se olha para as capacidades intelectuais humanas por um prisma mais completo, e não apenas ocidentalizado.

Antes de terminar, torna-se necessário, ainda, realçar que, além de todas as solicitações que o mundo de hoje reivindica, também as próprias *IM* provocam certos desafios. É sabido que as “Inteligências” tanto podem ser utilizadas para o bem como para o mal – por exemplo, a *Inteligência Naturalista* tanto pode ser usada para demarcar áreas ecologicamente protegidas, como para caçar espécies raras. Por tudo isto, urge educar com base num sistema de valores.

Portanto, a História não se deve furtar a assumir as suas responsabilidades no sentido de, fazendo uso do seu cartel epistemológico e científico, promover, não só uma *consciência* e uma *literacia histórica*, mas também uma literacia cívica, democrática, inclusiva e crítica, sustentada numa base humanista, holística, interventiva e consciente. Associada a esta perspetiva de Ensino da História, terá, forçosamente, que prevalecer uma visão abrangente e completa da *Inteligência* humana, que englobe as várias formas de se atuar de modo inteligente, que promova o aproveitamento das diversas potencialidades intelectuais dos recursos humanos, e segundo a qual todos os indivíduos possam desempenhar o seu papel. Este é o Ensino da História que o mundo atual exige.

De resto, no presente relatório, tratou-se de se apresentar uma perspetiva de Ensino da História, sustentada na *teoria das IM*, que vai de encontro a esses pressupostos, e que procura interpelar a realidade de uma forma estruturante e estrutural. Pois, só assim se poderá evoluir e elevar definitivamente o patamar, deixando de se andar constantemente aos saltinhos, sem que se saia, nunca, do mesmo lugar.

Epílogo

Um século de aeroplanos merece uma música própria.

Debussy (1913)

No dia 31 de agosto de 2018, pouco tempo depois de ter terminado o Estágio de Iniciação à Prática Profissional aqui reportado, foram homologadas as *Aprendizagens Essenciais* (AE) para o Ensino Secundário. Estes documentos, que procuram ir de encontro ao *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, promovem uma maior flexibilidade curricular. Apesar das suas insuficiências (técnicas e formais), as AE são mais um excelente indicador da intenção de se caminhar no sentido de uma Educação voltada para as competências. Falta saber se essa intenção terá efeitos a longo prazo. E se os passos que faltam dar serão concretizados – nomeadamente em termos avaliativos e na questão do acesso ao Ensino Superior.

De resto, com a homologação das AE, os três principais enfoques de Gardner na aplicação educativa das *IM* acabaram por ser acercados: uma forma de ensino-aprendizagem diferenciadora foi implementada; novas abordagens avaliativas foram ensaiadas; e a flexibilização curricular – a única variável que não dependeria da ação do professor – foi concretizada.

Depois, focando na ação da administração central, é possível notar que a forma de ensino-aprendizagem diferenciadora foi potenciada pelo enfoque nas competências e que a flexibilização curricular foi promovida, por meio das AE. Falta concretizar as novas formas de avaliação, condizentes com as novas abordagens didático-pedagógicas e curriculares. E, acima de tudo, falta solidificar este percurso.

No entanto, de modo a que as implicações verdadeiramente estruturantes sejam edificadas, além de se evidenciar uma consciência disciplinar consistente, de se tomar um rumo coerente e de se olhar para o mundo que nos rodeia de forma atenta, importa ainda ter uma visão de futuro e ir percebendo as suas demandas.

Algo que parece incontornável é a difusão das “máquinas inteligentes” e da *Inteligência Artificial*. E essa proliferação terá, sem dúvida, um impacto significativo no futuro da humanidade. Tanto que o cientista Stephen Hawking previra que a *IA* iria acabar

com os empregos da classe média (Jornal Económico, 2016, dezembro 2). Mesmo que as consequências da expansão da *IA* não sejam tão profundas, a sua influência já é sentida nos dias de hoje: por exemplo, com robôs a tratar do recrutamento de trabalhadores (humanos) para multinacionais como a *Pepsi* ou a *Ikea* (Dinheiro Vivo, 2018, março 28).

Uma das decorrências que se antevêm desta realidade, é o maior destaque que será empregue aos valores verdadeiramente humanos. E isso reforça a imprescindibilidade de uma Educação sustentada num sistema de valores de base humanista e consciente.

O próprio Howard Gardner (2007/2011), antevendo as exigências vindouras, acabou por definir as *cinco mentes do futuro*, que as escolas deveriam cultivar e desenvolver. Seriam elas: a *mente disciplinada*, que emprega as formas de pensar das principais disciplinas/profissões; a *mente sintética*, capaz de selecionar a informação decisiva dentro de uma vasta quantidade de dados disponíveis, e apresentá-la de forma eficaz; a *mente criativa*, capaz de ir além do conhecimento e das sínteses existentes, colocando novas questões, propondo novas soluções e criando novos produtos; a *mente respeitosa*, que responde de forma sistemática e construtiva às diferenças entre os indivíduos e entre os grupos (indo além da mera tolerância e do politicamente correto); e a *mente ética*, relacionada com a consciência do papel de cada um, como trabalhador/estudante e como cidadão, e atuando em consonância com essa consciência.

Tais pressupostos parecem fazer total sentido, indo de encontro ao referido sistema de valores humanistas e coincidindo, de resto, com a perspectiva de Ensino da História desenhada e implementada.

Em acréscimo, essas solicitações acabam por reforçar a demanda de uma conceção abrangente e integral das aptidões intelectuais humanas, sendo a *teoria das IM* uma resposta clara e concreta a essa reivindicação.

O inovador compositor Claude Debussy, ao aperceber-se das mudanças estruturais iminentes, decorrentes da “Segunda Revolução Industrial”, reclamou a exigência de se criar uma música própria, em consonância com o século XX, “um século de aeroplanos” - e a “renovação” musical foi claramente notada. Poder-se-ia, hoje, afirmar que um século de “máquinas inteligentes” merece uma nova conceção de *Inteligência* - abrangente, plural, íntegra e human(ist)a. Uma noção de *Inteligência* voltada para o século XXI.

Fontes Institucionais

- Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia. (2017). *Revisão da Carta Educativa de Vila Nova de Gaia*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. (2017). *Projeto Educativo 2017/2021*.
- Portugal, Assembleia da República, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (LBSE), alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de setembro, Lei nº 49/2005, de 30 de agosto e Lei nº 85/2009, de 27 de agosto.
- Portugal, ME/DES. (2001-2002). *Programa de História A*. Lisboa: Ministério da Educação

Referências bibliográficas

- AAVV. (2018). *O livro da Psicologia*. (S. Travassos, C. Abreu & A. Cardoso, Trad.). Lisboa: Marcador Editora. (Obra originalmente publicada em 2012)
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Alves, L. A. M. (2016). Epistemologia e ensino da História. *Revista História Hoje*, 5, 9-30.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou asas*. Lisboa: Edições ASA.
- Amorim, A. F. M. (2015). *Uma proposta de intervenção didático-pedagógica dinâmica e abrangente: O contributo da teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner para o ensino das línguas*. (Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retirado de https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/L1I8KUX5VL8TPCQK5GXQFPFAGPUDYD.pdf
- Angelis, I. M. S. (2017). *A aplicação da teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner como proposta didática para a prática de gramática nas aulas de língua estrangeira*. (Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retirado de: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/N432Q4R611QP2A81M

- Armstrong, T. (2013). *Inteligencias múltiples en la aula: Guía práctica para educadores*. (R. Diéguez, Trad.). Barcelona: Paidós. (Obra originalmente publicada em 2000)
- Barca, I. (2013). Educação historia e história da educação. Em J. P. A. Nunes & A. Freire (Coords.), *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX: Olhares cruzados* (315-333). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Batdi, V. (2017). The effect of multiple intelligences on academic achievement: A meta-analytic and thematic study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 2057-2092. DOI 10.12738/estp.2017.6.0104
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2000). *Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora. (Obra originalmente publicada em 1990)
- Carneiro, R. (2008). A educação intercultural. In M. F. Lages, & A. T. Matos (Coords.), *Portugal: percursos de interculturalidade*. (pp. 49-120). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Carpintero Molina, E, Cabezas Gómez, D., & Pérez Sanchez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades: Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faísca*, 14, 4-13.
- Cordón, J. M., & Calvo Martínez, T. (1996). *História da Filosofia*. (A. Gomes, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra originalmente publicada em 1995)
- Correia, L. G. (2017). Aprender História em democracia. Em Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e perspectiva* (pp. 157-220). Lisboa: CNE.
- Damásio, A. (2013). *O erro de Descartes*. Lisboa: Temas & Debates. (Obra originalmente publicada em 1994)
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas*. Lisboa: Temas & Debates.
- Deary, I. J. (2006). *A inteligência: Compreender*. (A. Tanque & A. Macedo, Trad.). Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições. (Obra originalmente publicada em 2001)
- Dicionário de Língua Portuguesa*. (2016). Porto: Porto Editora.

- Diniz, M., Tavares, A., Caldeia, A., & Henriques, R. (2015). *História nove: livro do professor*. Lisboa: Raiz Editora.
- Dominguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Drake, F. D. & Nelson, L. R. (2005). *Engagement in teaching history: Theory and practices for Middle and Secondary teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ferraz, A. P. C. M. & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>
- Ferreira, J. (2014). *500 frases que mudaram a nossa História*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar? Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, 15, 259-268.
- Freire, P. (2003). *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. (Obra originalmente publicada em 1970)
- Freire, P. (2011). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra. (Obra originalmente publicada em 1979)
- Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Asa Editores.
- García Márquez, G. (1998). *Doze contos peregrinos*. Lisboa: Dom Quixote. (Obra originalmente publicada em 1992)
- Gardner, H. (Ed.). (2010). *GoodWork: Theory and practice*. US: Goodwork Project.
- Gardner, H. (1981). *The quest for mind: Piaget, Lévi-Strauss and the structuralism movement*. Chicago: The University of Chicago.
- Gardner, H. (2002). *A nova ciência da mente*. (I. Ricardo, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água. (Obra originalmente publicada em 1985)
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas*. (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora. (Obra originalmente publicada em 1983)

- Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. (F. Meler Ortí, Trad.). Barcelona: Paidós. (Obra originalmente publicada em 1990)
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. (M. T. Melero Nogués, Trad.). Barcelona: Paidós. (Obra originalmente publicada em 1993)
- Gardner, H. (2011). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. (G. Sánchez Barberán, Trad.). Madrid: Paidós Transiciones. (Obra originalmente publicada em 1999)
- Gardner, H. (2011). *Las cinco mentes del futuro*. (F. Meler, Trad.). Barcelona: Paidós. (Obra originalmente publicada em 2007)
- Gardner, H. (2011). Multiple intelligences: Reflections after thirty years. *Parent and Community Newsletter*, 3-4.
- Gardner, H. (2013). *La mente no escolarizada: Como piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas*. (F. Meler Ortí, Trad.). Barcelona: Paidós. (Obra originalmente publicada em 1991)
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Wake, W. K. (2003). *Inteligência: Múltiplas perspectivas*. (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora. (Obra originalmente publicada em 1996)
- Goleman, D. (2011). *A inteligência social: A nova ciência do relacionamento humano*. (M. D. Correia, Trad.). Lisboa: Temas & Debates. (Obra originalmente publicada em 2006)
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. (J. F. Almeida, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra originalmente publicada em 2001)
- Homem, W. (2009). *Chico Buarque*. Lisboa: Dom Quixote.
- Jenkins, L., Unger-Hamilton, C., Johnson, S., & McCleery, D. (2013). *Breve História da música ocidental*. (M. Carvalho & B. P. Coelho, Trad.). Lisboa: Editorial Bizâncio. (Obra originalmente publicada em 2007).
- Lopes, A. C. L. (2014). *Investigando a avaliação do processo de aprendizagem em História e Geografia: Estudo em contexto*. (Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retirado de: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/B9GEA614VLU554KTE

[GH5DUQUBFD43M.pdf](#)

- Martins, G. O. (Coord.). (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matsumoto, D. (Ed.). (2009). *The Cambridge dictionary of Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Morin, E. (2016). *A via: Para o futuro da humanidade*. (J. Paz, Trad.). Lisboa: Edições Piaget. (Obra originalmente publicada em 2011)
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (Orgs.). (2004). *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pessoa, F. (1934). *A Mensagem*. Lisboa: Parceria António Maria Pereira.
- Pessoa, F. (1942). *Poesias*. Lisboa: Ática.
- Pessoa, F. (2006). *Poesia de Fernando Pessoa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pinto, C. A. S. (2016). *Uma forma igual não serve para todos*. (Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retirado de https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/KH32GTAL63HFSIJ2UKKGV3UJ9GXGKP.pdf
- Ribeiro, C. P. (2017). História da Educação e Educação Histórica – Algumas ideias sobre a produção na FLUP. Em L. A. M. Alves & G. M. Pereira (Coords.), *Cruzar Histórias: I Oficinas Luso-Afro-Brasileiras* (Cap. II, pp. 30-52). Porto: CITCEM. Doi: [10.21747/9789898351739/alv2017](https://doi.org/10.21747/9789898351739/alv2017).
- Robinson, K & Aronica, L. (2009). *El elemento*. (M. García Garmilla, Trad.). Barcelona: Grijalbo.
- Robinson, K & Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas*. (R. Pérez Pérez, Trad.). Barcelona: Grijalbo.
- Rüsen, J. (2007). *História Viva*. (E. R. Martins, Trad.). Brasília: Editora UnB. (Obra originalmente publicada em 1986)
- Silver, H. F., Strong, R. W., & Perini, M. J. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem: Para que todos possam aprender*. (I. M. P. H. Soares, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra originalmente publicada em 2000)

Tavares, G. M. (2002). *O senhor Valery e a lógica*. Lisboa: Caminho.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas?. *Educ. Soc.*, 28, 1287-1302.

Referências hemerográficas

Amiguet, L. (Entrevistador) & Gardner, H. (Entrevistado). (2016). *La Vanguardia* [transcrição da entrevista]. Retirado de <https://www.lavanguardia.com/lacontra/20160411/401021583313/una-mala-persona-no-llega-nunca-a-ser-buen-profesional.html>

Barreto, D. (2018, agosto 10). Como a extrema direita tem crescido na Europa. *Sábado*. Retirado de: <https://www.sabado.pt/mundo/europa/detalhe/como-a-extrema-direita-tem-crescido-na-europa>

Danchev, A. (2010, Maio 8). Picasso's politics. *The Guardian*. Retirado de: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2010/may/08/pablo-picasso-politics-exhibition-tate>

Dinheiro Vivo. (2018, março, 28). Conheça a Vera, a robô que contrata humanos. *Dinheiro Vivo*. Retirado de: <https://www.dinheirovivo.pt/empresas/conheca-a-vera-a-robo-que-contrata-humanos/>

Grice, A. (2017, janeiro 18). Fake news handed Brexiteers the referendum – And now they have no idea what they're doing. *Independent*. Retirado de: <https://www.independent.co.uk/voices/michael-gove-boris-johnson-brexit-eurosceptic-press-theresa-may-a7533806.html>

Jornal Económico. (2016, dezembro 2). Hawking: Inteligência Artificial vai acabar com os empregos da classe média. *Jornal Económico*. Retirado de: <https://jornaleconomico.sapo.pt/noticias/hawkings-inteligencia-artificial-vai-acabar-os-empregos-classe-media-96172>

Viana, C. (2018, fevereiro 9). OCDE defende fim dos exames no secundário como meio de acesso ao superior. *Público*. Retirado de <https://www.publico.pt/2018/02/09/sociedade/noticia/ocde-defende-fim-dos-exames-no-secundario-enquanto-meio-de-acesso-ao-superior-1802644>

Referências eletrônicas

Gardner, H. (2009, abril 1). *Big thinkers: Howard Gardner on Multiple Intelligences*.

Retirado de <https://www.edutopia.org/multiple-intelligences-howard-gardner-video>

Gardner, H. (2013, fevereiro 18). Fronteiras do Pensamento. *Para cada pessoa, um tipo de educação* [ficheiro de vídeo]. Retirado de

<https://www.youtube.com/watch?v=tLHrC1ISPXE>

Lopes, J. (2018, dezembro 29). Cambridge Analytica e a “disrupção das noções de confiança e solidariedade entre os indivíduos”. *TSF*. Retirado de:

<https://www.tsf.pt/internacional/interior/cambridge-analytica-e-a-disrupcao-das-noco-es-de-confianca-e-solidariedade-entre-os-individuos-10380037.html>

This pianist learned the wrong concerto, then something incredible happened. (2018, junho 12). *Classic FM*. Retirado de: <https://www.classicfm.com/artists/maria-joao-pires/guides/wrong-piano-concerto/>

Índice de gráficos e figuras

Gráficos

Gráfico 1: “Inteligências Predominantes” no 11.º X.....	95
Gráfico 2: “Inteligências Predominantes” no 11.º Y.....	96

Figuras

Figura 1: Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves	83
Figura 2: Uma sala de aulas da ESDJGFA.....	84
Figura 3: Excerto do diário de Garibaldi, de acordo com X8	113
Figura 4: O herói romântico segundo Y28.....	115
Figura 5: A Revolução Francesa segundo Y12.....	117
Figura 6: A Revolução Francesa, segundo Y23	118
Figura 7: O Impressionismo, segundo X15.....	121
Figura 8: O Simbolismo, segundo X8.....	121
Figura 9: As correntes estéticas do final do século XIX, segundo o Grupo Pedro Nunes	126

Índice de quadros

Quadro 1: Síntese das <i>IM</i> como predisposições	46
Quadros 2.1 e 2.2: Síntese dos fatores de identificação das <i>IM</i>	52
Quadro 3: O impacto da teoria das <i>IM</i> na definição de <i>Inteligência</i>	54
Quadro 4: Implicações das <i>IM</i> para os alunos.....	63
Quadro 5: Relação entre as Competências-chave segundo o <i>Perfil dos alunos...</i> e as <i>IM</i>	80
Quadro 6: O “perfil de inteligência” dos alunos do 11.º X	91
Quadro 7: O “perfil de inteligência” dos alunos do 11.º Y.....	93
Quadro 8: Organização dos Grupos para o 2.º "caso-prático", no 11.º X.....	106
Quadro 9: Correspondência entre “Inteligências predominantes”, “Inteligências” solicitadas pela tarefa realizada e grau de demonstração prática das “Inteligências” solicitadas, no 11.º X.....	110
Quadro 10: Correspondência entre “Inteligências predominantes”, “Inteligências” solicitadas pela tarefa realizada e grau de demonstração prática das “Inteligências” solicitadas, no 11.º Y.....	114
Quadro 11: Avaliação do exercício do 2.º "caso-prático" - 11.º X (excerto).....	128
Quadro 12: Classificações obtidas pelos alunos do 11.º X.....	138
Quadro 13: Classificações obtidas pelos alunos do 11.º Y.....	139

Lista de abreviaturas e siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

CHC - Teoria de Cattell-Horn-Carroll das habilidades cognitivas

ESDJGFA – Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

IA – Inteligência Artificial

IE – Inteligência Emocional

IM – Inteligências Múltiplas

IS – Inteligência Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

QI – Quociente de Inteligência

Outras notas explicativas:

Inteligência – utilizado numa lógica concetual.

inteligência – utilizado numa lógica mais concreta.

“Inteligências” – utilizado em referência às *inteligências múltiplas* no seu conjunto.

Ensino – utilizado num sentido abrangente, abarcando, também, a aprendizagem.

ensino – utilizado num sentido mais concreto.

* No sentido de se respeitar o direito à preservação da privacidade do “público-alvo” da intervenção, não se procedeu a qualquer tipo de distinção relativa ao género dos estudantes, sendo estes sempre referidos de forma neutra, nesse aspeto.

Anexos

Índice de anexos

Anexo 1 – Questionário de identificação do “perfil de inteligência” dos alunos.....	164
Anexo 2 – Exemplo de um quadro de leitura dos resultados do questionário de identificação do “perfil de inteligência” dos alunos.	168
Anexo 3 – Plano da aula sobre o expansionismo napoleónico.....	169
Anexo 4 – Carta de Napoleão a Josefina.....	171
Anexo 5 – Plano da aula sobre o <i>Romantismo</i> (música e literatura)	172
Anexo 6 – Proposta de trabalho de casa (“caso-prático” n.º 1).....	174
Anexo 7 – A Taxonomia do domínio cognitivo proposta por Bloom, Englehart, Hill e Krathwohl.....	175
Anexo 8 – Plano de aula sobre <i>Realismo, Impressionismo e Simbolismo</i> , 11.º X	176
Anexo 9 – Guião para os trabalhos de grupo, 11.º X	178
Anexo 10 – Material distribuído pelos grupos de trabalho (exemplos), 11.º X	179
Anexo 11 – Plano de aula sobre <i>Realismo, Impressionismo e Simbolismo</i> , 11.º Y	180
Anexo 12 – Apresentação da aula <i>Realismo, Impressionismo e Simbolismo</i> 11.º Y.....	183
Anexo 13 – Ficha Formativa sobre <i>Realismo, Impressionismo e Simbolismo</i>	188
Anexo 14 – Critérios de Correção da Ficha Formativa sobre <i>Realismo, Impressionismo e Simbolismo</i>	189
Anexo 15 – Trabalho de X19 no 1.º “caso-prático”.....	190
Anexo 16 – Trabalho de X8 no 1.º “caso-prático”	192
Anexo 17 – Trabalho de X1 no 1.º “caso-prático”	198
Anexo 18 – Trabalho de X7 no 1.º “caso-prático”	200
Anexo 19 – Trabalho de X11 no 1.º “caso-prático”	201
Anexo 20 – Trabalho de Y6 no 1.º “caso-prático”	202
Anexo 21 – Avaliação do grau de demonstração prática das “Inteligências” solicitadas pela tarefa realizada, no 1.º “caso-prático”, para o 11.º X.....	203
Anexo 22 – Avaliação do grau de demonstração prática das “Inteligências” solicitadas pela tarefa realizada, no 1.º “caso-prático”, para o 11.º Y	206
Anexo 23 – Avaliação dos trabalhos realizados no 1.º “caso-prático” - o 11.º X	208
Anexo 24 – Avaliação dos trabalhos realizados no 1.º “caso-prático” - o 11.º Y	214
Anexo 25 – Trabalho de X27 no 2.º “caso-prático”	218
Anexo 26 – Trabalho do <i>Grupo Ana Sofia Reboleira</i> no 2.º “caso-prático”	219
Anexo 27 – Trabalho de X19 no 2.º “caso-prático”	222
Anexo 28 – Trabalho de X2 no 2.º “caso-prático”	223

Anexo 29 – Trabalho de X5 no 2.º “caso-prático”	224
Anexo 30 – Trabalho de X7 no 2.º “caso-prático”	225
Anexo 31 – Trabalho de X24 e X25 no 2.º “caso-prático”	226
Anexo 32 – Trabalho do <i>Grupo Pedro Nunes</i> no 2.º “caso-prático”	227
Anexo 33 – Avaliação dos trabalhos realizados no 2.º “caso-prático” - 11.º X	230
Anexo 34 – E-anexos (ligações em linha).....	233
Anexos Áudio.....	233
Anexos Audiovisuais.....	233
Anexos Digitais	233
Anexo 35 – Correspondência eletrónica com Howard Gardner.....	234

Anexo 1 – Questionário de identificação do “perfil de inteligência” dos alunos

24/12/2017

Inteligências Múltiplas

3. **Lê com atenção cada afirmação e assinala o nível de frequência correspondente. Não existem respostas certas ou erradas, pelo que deves ser o/a mais sincero/a possível. ***
Marcar apenas uma oval por linha.

	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
Tenho facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de fazer maquetas e figuras a três dimensões (por exemplo, construções com blocos tipo Lego).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho um elevado sentido rítmico no movimento e no discurso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou capaz de prever alterações a nível de fenómenos naturais (por exemplo, a chegada de períodos de chuva).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Levanto questões acerca da justiça; interesso-me pelo que está certo e pelo que está errado, pela justiça e pela injustiça.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peço o conselho dos outros quando tenho de tomar uma decisão difícil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho o hábito de fazer parte de associações, comités, clubes ou grupos informais de amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolvo mentalmente problemas matemáticos com facilidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de jogos de palavras, como palavras cruzadas e sopas de letras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de exteriorizar os meus pensamentos e sentimentos, de representar peças satíricas e peças de teatro; confiro dramatismo aos seus comportamentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dou-me bem a estudar sozinho/a; gosto de levar as coisas no meu ritmo próprio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendo melhor vendo e observando; relembro a informação por meio de imagens e desenhos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho o hábito de sonhar acordado/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improviso música vocal ou instrumental.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho elevados desempenhos em desportos ou noutras atividades físicas (dança, artes marciais, movimentos criativos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de cantar e/ou de trautear, mesmo que só para mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho capacidade de liderança; consigo influenciar as opiniões e as ações dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
Demonstro um grande interesse por música; tenho um gosto musical definido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho uma forte consciência de mim mesmo/a; tenho uma boa auto-estima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de fazer experiências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreendo as noções de causa e efeito, de ação e consequência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou falador(a) e consigo transmitir as minhas ideias oralmente de forma clara.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me bem com a minha própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos meus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho facilidade em tocar um instrumento musical e/ou tenho uma boa voz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflico e pondero as situações; aprendo com os meus erros e com os meus êxitos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demonstro equilíbrio, habilidades motoras globais e finas e precisão nas tarefas que implicam exercício físico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou capaz de me adaptar e de me ajustar à mudança das circunstâncias; sou flexível.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho uma vontade determinada; sou independente e sei para onde devo ir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de ver filmes, fotografias e outras apresentações visuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leio com maior facilidade mapas, gráficos e esquemas do que textos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identifico e transmito sentimentos com clareza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Canto para mim mesmo/a inconscientemente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço amizades facilmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demonstro capacidades mecânicas e manuais; consigo desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de ler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenho e faço esboços com grande precisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou "educado/a pela rua"; compreendo o modo como os sistemas funcionam e consigo usar esse conhecimento para obter vantagens em proveito próprio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de estar sempre em movimento e de me manter ativo/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consigo imitar os gestos ou os maneirismos dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
Escrevo sem cometer erros ortográficos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transmito facilmente pensamentos e ideias por escrito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconheço e compreendo, com facilidade, os meus pontos fortes e as minhas limitações pessoais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou bom/boa a fazer as pessoas sentirem-se confortáveis; os outros procuram a minha companhia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possuo um vocabulário vasto, em comparação com o dos meus colegas da mesma idade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefiro trabalhar e aprender na companhia dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consigo dizer quando uma música é monótona, quando o ritmo está errado ou quando está desafinada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; rabisco os livros escolares ou os meus cadernos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar a informação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros; gosto de ajudar os meus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de resolver puzzles ou quebra-cabeças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvo competências motoras rápida e facilmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demonstro interesse e sensibilidade pela natureza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de contar histórias e de me envolver em conversas e discussões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesso-me pelo estudo da ecologia e da biologia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observo com curiosidade aquilo que me rodeia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os números e as estatísticas fascinam-me (por exemplo, os resultados do futebol); tenho uma excelente memória para esses números.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefiro trabalhar sozinho/a; sou autónomo/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preocupo-me com os direitos dos animais e com o meio-ambiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesso-me por jogos de computador, de estratégia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24/12/2017

Inteligências Múltiplas



	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
Prefiro envolver-me ativamente num assunto, em vez de apenas ouvir os outros ou de fazer leituras sobre esse tópico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Memorizo melodias com facilidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de realizar saídas de campo; sinto-me bem ao ar livre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Powered by
 Google Forms

Anexo 2 – Exemplo de um quadro de leitura dos resultados do questionário de identificação do “perfil de inteligência” dos alunos.

Itens	Auto	Inteligência	Soma	Medida
1. Gosto de ler.	4	Linguística	25	3,25
2. Posuo um vocabulário vasto, em comparação com o dos meus colegas da mesma idade.	3	Lógico-Matemática	15	1,88
3. Transmto facilmente pensamentos e ideias por escrito.	3	Espacial	19	2,38
4. Gosto de contar histórias e de me envolver em conversas e discussões.	4	Cinético-corporal	15	1,88
5. Escrevo sem cometer erros ortográficos.	4	Musical	20	2,50
6. Sou falador(a) e consigo transmitir as minhas ideias oralmente de forma clara.	3	Interpessoal	18	2,25
7. Gosto de jogos de palavras, como palavras cruzadas e sopas de letras.	2	Intrapessoal	26	3,25
8. Tenho facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos.	3	Naturalista	19	2,38
9. Gosto de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar a informação.	3	Total	158	-
10. Resolvo mentalmente problemas matemáticos com facilidade.	1	Total/Universo	61,72	
11. Gosto de fazer experiências.	1			
12. Compreendo as noções de causa e efeito, de ação e consequência.	3			
13. Os números e as estatísticas fascinam-me (por exemplo, os resultados do futebol); tenho uma excelente memória para esses números.	1			
14. Gosto de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.	2			
15. Gosto de resolver puzzles ou quebra-cabeças.	1			
16. Interesso-me por jogos de computador, de estratégia.	3			
17. Desenho e faço esboços com grande precisão.	2			
18. Gosto de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; rabisco os livros escolares ou os meus cadernos.	3			
19. Aprendo melhor vendo e observando; relembro a informação por meio de imagens e desenhos.	3			
20. Gosto de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais.	1			
21. Gosto de fazer maquetas e figuras a três dimensões (por exemplo, construções com blocos tipo Lego).	1			
22. Leio com maior facilidade mapas, gráficos e esquemas do que textos.	1			
23. Tenho o hábito de sonhar acordado(a).	4			
24. Gosto de ver filmes, fotografias e outras apresentações visuais.	4			
25. Demonstro equilíbrio, habilidades motoras globais e finas e precisão nas tarefas que implicam exercício físico.	2			
26. Gosto de estar sempre em movimento e de me manter ativo(a).	2			
27. Demonstro capacidades mecânicas e manuais; consigo desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade.	1			
28. Desenvolvo competências motoras rápida e facilmente.	1			
29. Gosto de exteriorizar os meus pensamentos e sentimentos, de representar peças satíricas e peças de teatro; confiro dramatismo aos meus comportamentos.	1			
30. Consigo imitar os gestos ou os maneirismos dos outros.	3			
31. Tenho elevados desempenhos em desportos ou noutras atividades físicas (dança, artes marciais, movimentos criativos).	2			
32. Prefiro envolver-me ativamente num assunto, em vez de apenas ouvir os outros ou de fazer leituras sobre esse tópico.	3			
33. Memorizo melodias com facilidade.	2			
34. Tenho facilidade em tocar um instrumento musical e ou entoar uma boa voz.	1			
35. Improviso música vocal ou instrumental.	1			
36. Demonstro um grande interesse por música; tenho um gosto musical definido.	3			
37. Tenho um elevado sentido rítmico no movimento e no discurso.	3			
38. Gosto de cantar e/ou de brincar, mesmo que só para mim.	2			
39. Consigo dizer quando uma música é monótona, quando o ritmo está errado ou quando está desafiado.	4			
40. Canto para mim mesmo(a) inconscientemente.	4			
41. Levanto questões acerca da justiça; interesso-me pelo que está certo e pelo que está errado, pela justiça e pela injustiça.	3			
42. Tenho capacidade de liderança; consigo influenciar as opiniões e as ações dos outros.	3			
43. Sou sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros; gosto de ajudar os meus colegas.	2			
44. Prefiro trabalhar e aprender na companhia dos outros.	2			
45. Tenho o hábito de fazer parte de associações, comités, clubes ou grupos informais de amigos.	1			
46. Sou bom(ba) a fazer as pessoas sentirem-se confortáveis; os outros procuram a minha companhia.	3			
47. Faço amizades facilmente.	2			
48. Peço o conselho dos outros quando tenho de tomar uma decisão difícil.	2			
49. Prefiro trabalhar sozinho(a); sou autónomo(a).	4			
50. Tenho uma vontade determinada; sou independente e sei para onde devo ir.	3			
51. Identifico e transmto sentimentos com clareza.	2			
52. Sinto-me bem com a minha própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos meus colegas.	3			
53. Tenho uma forte consciência de mim mesmo(a); tenho uma boa auto-estima.	2			
54. Reflito e pondero as situações; aprendo com os meus erros e com os meus êxitos.	4			
55. Reconheço e compreendo, com facilidade, os meus pontos fortes e as minhas limitações pessoais.	4			
56. Dou-me bem a estudar sozinho(a); gosto de levar as coisas no meu ritmo próprio.	4			
57. Observo com curiosidade aquilo que me rodeia.	3			
58. Interesso-me pelo estudo da ecologia e da biologia.	1			
59. Sou capaz de me adaptar e de me ajustar a mudanças das circunstâncias; sou flexível.	3			
60. Sou “educado(a) pela rua”; compreendo o modo como os sistemas funcionam e consigo usar esse conhecimento para obter vantagens em proveito próprio.	3			
61. Sou capaz de prever alterações a nível de fenómenos naturais (por exemplo, a chegada de períodos de chuva).	2			
62. Demonstro interesse e sensibilidade pela natureza.	2			
63. Gosto de realizar saídas de campo; sinto-me bem ao ar livre.	2			
64. Preocupo-me com os direitos dos animais e com o meio-ambiente.	3			

Anexo 3 – Plano da aula sobre o expansionismo napoleónico

 <p>Ministério da Educação Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr. Joaquim Gomes Ferreira Aires</p>		 <p>ÁREA DISCIPLINAR História</p>		
PLANO DE AULA				
Regência nº 10	Ano: 11.º	Turma: 11.º	Duração: 90 minutos	Data: 2018/01/23
Módulo 5. O LIBERALISMO – IDEOLOGIA E REVOLUÇÃO, MODELOS E PRÁTICAS NOS SÉCULOS XVIII E XIX				
Unidade 3. A geografia dos movimentos revolucionários na primeira metade do século XIX: as vagas revolucionárias liberais e nacionais				
Lição nº: 1				
Sumário: O triunfo da revolução burguesa (conclusão). Napoleão Bonaparte: ascensão e queda. A Europa e a Revolução Francesa.				
Situação problema		“O Imperador Napoleão contribuiu mais do que ninguém para acelerar o reino da liberdade, salvando a influência moral da revolução e diminuindo os medos que ela inspirava.” Luís Napoleão Bonaparte, 1839.		
Questões orientadoras		1. Quais as principais medidas do consulado de Napoleão Bonaparte? 2. Como foi a evolução do expansionismo napoleônico? 3. Em que consistiu o Congresso de Viena (1814-15)? <u>Motivação inicial:</u> Excerto de um vídeo promocional do vídeo-jogo Assassins Creed Unity, relacionado com a Revolução Francesa, com o objetivo de fazer uma síntese da matéria anterior, utilizando um recurso potencialmente presente nos hábitos de entretenimento dos alunos.		
Motivação		<u>Nota:</u> Ao longo da aula serão apresentadas várias outras estratégias de motivação – excertos de discursos ou cartas de Napoleão; pinturas referentes à época em curso; músicas que se podem relacionar com o tema (como a Sinfonia Heróica de Beethoven) -, com o objetivo de tornar os alunos mais interessados e sensíveis para com os conteúdos lecionados.		

1

Conteúdos	Conceitos	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. O triunfo da revolução burguesa. - Do Consulado ao Império – a nova ordem institucional e jurídica (1799-1804).	- Diretório; - República burguesa - Consulado; - Império;	1.1. Compreender o funcionamento do Consulado. 1.2. Explicar a evolução política francesa, do Consulado ao Império.	1.1. Interpretação de dois esquemas relativos ao organograma do Diretório e do Consulado, com o objetivo de identificar as diferenças e compreender, de um modo geral, a organização administrativa central do Consulado. 1.2. Realização de um exercício em aula, com o objetivo de sintetizar a complexa evolução política durante o período da Revolução Francesa.	• Registo da capacidade para usar fontes diferentes (gráfico, imagens e textos) com mensagens diversas. • Registo do interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.
2. A Europa e a Revolução Francesa.	- Bloqueio continental	1.3. Identificar as principais medidas do consulado de Napoleão Bonaparte.	1.3. Análise de um texto historiográfico de Eric Hobsbawm, de modo a identificar as principais medidas levadas a cabo por Napoleão Bonaparte.	• Registo da capacidade para organizar e sintetizar a informação.
3. As “revoluções em cadeia” da era pós-napoleónica.	- Princípio das nacionalidades	2.1. Sequenciar o expansionismo napoleónico.	2.1.1. Interpretação de um texto historiográfico de E. Hobsbawm, no sentido de apreender a dimensão dos feitos de Napoleão. 2.1.2. Análise de um mapa relativo ao território europeu, em volta de 1811, com o objetivo de aferir a dimensão a que o domínio napoleónico chegou. 2.1.3. Leitura de uma carta de Napoleão ao seu irmão Jeremias, rei da Vestefália, no sentido de inferir que seria Napoleão a controlar os territórios governados pelos seus familiares.	• Registo da correção na expressão oral e escrita na língua portuguesa. • Registo da capacidade para integrar e aplicar as aprendizagens.

2

		<p>2.2. Justificar o declínio napoleónico.</p> <p>3.1. Classificar o Congresso de Viena.</p> <p>3.2. Predizer os resultados do Congresso de Viena.</p>	<p>2.2.1. Análise de uma pintura de Goya, com o objetivo de perceber as revoltas que iam surgindo nos países ocupados pelas tropas francesas.</p> <p>2.2.2. Interpretação de uma obra musical de Tchaikovsky, de modo a tornar-se perceptível a evolução dos acontecimentos na campanha da Rússia, que redundou numa derrota muito importante para Napoleão.</p> <p>2.2.3. Visualização de um excerto do filme Waterloo (1970), com o intuito de aferir a forma como Napoleão era visto no seio do exército francês e como isso foi importante para o seu regresso ao poder depois de Elba.</p> <p>2.2.4. Análise de uma pintura de Sandler II, de modo a perceber a derrota final de Napoleão em Waterloo.</p> <p>3. Exame de um mapa europeu de 1815, com o objetivo de avaliar o significado do Congresso de Viena e predizer o que poderá condicionar o sucesso desse acordo.</p>	
--	--	--	---	--

Bibliografia/Webgrafia:

Carpentier, J.; & Lebrun, F. (1987). Histoire de France. Paris: Éditions du Seuil.
Couto, C. P.; & Rosas, M. A. M. (2014). Um novo tempo da História. Porto: Porto Editora.

3

Gombriah, E. H. (2015 [1985]). Uma pequena história do mundo. Lisboa: Edições Tinta-da-China.
Hobsbawm, Eric (2001). A Era das Revoluções. Lisboa: Editorial Presença.
Kumar, K. (2017). Visões imperiais: cinco impérios que mudaram o mundo. Lisboa: Edições 70.

4

Anexo 4 – Carta de Napoleão a Josefina

“Não passo um dia sem te desejar, nem uma noite sem te apertar, nos meus braços; não tomo uma chávena de chá sem amaldiçoar a glória e a ambição que me mantêm afastado do amor da minha vida. No meio das mais sérias tarefas, enquanto percorro o campo de batalha à frente das tropas, só a minha adorada Josefina me ocupa o espírito e coração, absorvendo-me por completo o pensamento. Se me afasto de ti com a rapidez da torrente de Ródano, é para tornar a ver-te o mais cedo possível. Se me levanto a meio da noite para trabalhar, é no intuito de abreviar a tua vinda, minha amada.

E no entanto, na tua carta de dia 23, tratas-me na terceira pessoa, por Senhor! Que mazinha! Como pudeste escrever-me uma carta tão fria? E depois, entre 23 e 26 medeiame quase quatro dias: que andaste tu a fazer, porque não escreveste a teu marido?... Ah, minha amiga, aquele tratamento do “senhor” e os quatro dias de silêncio levam-me a recordar com saudade a minha antiga indiferença. (...) Isto é pior que todos os suplícios do Inferno. Se logo deixaste de me tratar por tu, que será então dentro de quinze dias?! Sinto uma profunda tristeza, e assusta-me verificar a que ponto está rendido o meu coração. Já me queres menos, um dia deixarás de me querer completamente; mas avisa-me, então. Saberei merecer a felicidade...

Adeus, mulher, tormento, felicidade, esperança da minha vida, que eu amo, que eu temo, que me inspira os sentimentos mais ternos e naturais, tanto como me provoca os ímpetos mais vulcânicos do que o trovão. Não te peço amor eterno nem fidelidade, apenas a verdade e uma franqueza sem limites. No dia em que disseres: “Quero-te menos”, será o último dia do amor. Se o meu coração atingisse a baixeza de poder continuar a amar sem ser amado, trincá-lo-ia com os dentes.




Josefina: lembra-te do que te disse algumas vezes: a natureza faz-me a alma forte e decidida. A ti, fez-te de rendas e de tule? Deixaste ou não de me querer? Perdão, amor da minha vida. A minha alma está neste momento dividida em várias direcções e combinações, e o coração, só em ti ocupado, enche-se de receios...

Enfada-me não te chamar pelo teu nome, mas espero que sejas tu a escrevê-lo.

Adeus. Ah, se me amas menos, é porque nunca me amaste. Tornar-me-ias então digno de lástima.”

Napoleão

Anexo 5 – Plano da aula sobre o *Romantismo* (música e literatura)

 				ÁREA DISCIPLINAR História
PLANO DE AULA				
Regência nº 16	Ano: 11.º	Turma: ●	Duração: 90 minutos	Data: 2018/03/20
Módulo 5. O LIBERALISMO – IDEOLOGIA E REVOLUÇÃO, MODELOS E PRÁTICAS NOS SÉCULOS XVIII E XIX				
Unidade 5. O Legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX				
Lição nº: ____/____				
Sumário: O Romantismo, expressão da Ideologia liberal. O romantismo na música e na literatura.				
Situação problema	"O Romantismo, tantas vezes mal definido, é afinal de contas – e esta é a sua definição real - o liberalismo na literatura [...] a liberdade na arte, a liberdade na sociedade [...]." Victor Hugo, 1830.			
Questões orientadoras	1. Quais as principais características da música do Romantismo? 2. Quais as principais características da literatura do Romantismo? 3. Em que consistiu a revolução artística romântica?			
Motivação	Motivação Inicial: Excerto do filme "Immortal Beloved" (1994) – sobre a vida de Beethoven –, na parte da apresentação da 9.ª Sinfonia, em conjunto com um excerto do poema de Schiller "Hino à Alegria", que está representado nessa mesma obra, no sentido de ir relacionando a música com a literatura romântica. Nota: Ao longo da aula serão apresentadas várias outras estratégias de motivação – trailers de filmes relacionados com os conteúdos lecionados (ex. "Young Goethe in Love", "Les Misérables", "O Conde de Monte Cristo") e pinturas com essa mesma ligação, no sentido de ir introduzindo de forma mais apelativa novos conceitos e ir interrelacionando os conteúdos.			

Conteúdos	Conceitos	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
Uma revolução artística. - A literatura. - O romantismo na música. O romantismo em Portugal. - Na literatura.	- Romantismo. - Romance histórico. - Drama.	1.1. Reconhecer os principais compositores da música do romantismo. 1.2. Interpretar as principais características da música do romantismo. 2.1. Reconhecer os principais autores (e respetivas obras) da literatura romântica. 2.2. Inferir as principais características da literatura do romantismo.	1.1. Apresentação dos principais compositores da música do romantismo, com a seguinte análise de algumas das suas obras (de Chopin, Beethoven, Brahms, Liszt, Verdi, Dvorak e Bruckner), de modo a reconhecer os principais compositores da música do romantismo. 1.2. Exercício de interpretação de uma série de músicas do período do romantismo, no sentido de, através da audição crítica das mesmas (e com uma ligação, também, a pinturas da época), poder chegar às características do romantismo na música com elas relacionadas – (excertos de obras de Beethoven, Tchaikovsky, Borodine, Wagner, Massenet). 2.1. Apresentação dos principais escritores do romantismo e de algumas das principais suas obras, com o objetivo de reconhecer os principais autores (e respetivas obras) da literatura romântica. 2.2. Exercício, a pares ou trios, de análise de um documento escrito, referente a um excerto de uma obra de um escritor do romantismo, com o objetivo de serem identificadas algumas características inerentes a este movimento artístico nesse	• Registo da capacidade para usar fontes diferentes (gráfico, imagens e textos) com mensagens diversas. • Registo do interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas. • Registo da capacidade para organizar e sintetizar a informação. • Registo da correção na expressão oral e escrita na língua portuguesa. • Registo da capacidade para integrar e aplicar as aprendizagens. - Trabalho de casa relacionado com a produção de um trabalho artístico/criativo, no âmbito de um dos assuntos lecionados relativos ao Liberalismo.

		3. Avaliar a revolução artística romântica no contexto do legado do Liberalismo.	mesmos documentos. Os grupos trabalharão documentos diferentes, de modo a que cada um possa contribuir para a construção de um quadro o mais alargado possível. No final do exercício deverá ser possível traçar um certo perfil característico deste movimento na literatura, com base nas inferências dos alunos.	
			3. Debate em torno da situação problema, no sentido de avaliar a revolução artística romântica no contexto do legado do Liberalismo.	

Bibliografia/Webgrafia:

Arte: grande enciclopédia. (2009). Porto: Civilização Editores; Dorling Kindersley.
Byron, L. (2012). Manfredo. Lisboa: Relógio de Água.
Couto, C. P.; & Rosas, M. A. M. (2014). Um novo tempo da História. Porto: Porto Editora.
França, J.-A. (2006). História da Arte Ocidental: 1750-2000. Lisboa: Livros Horizonte.
Goethe, J. W. (2000). Werther. Barcelona: Bárbara Palla e Carmo.
Hobsbawm, Eric (2001). A Era das Revoluções. Lisboa: Editorial Presença.
Janson, H. W. (2005). História da Arte. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
McCleery, D.; Jenkins, L.; Hunger-Hamilton, C.; & Johnson, S. (2013). Breve História da música ocidental. Lisboa: Editorial Bizâncio.

Anexo 6 – Proposta de trabalho de casa (“caso-prático” n.º 1)

Proposta de trabalho para casa

- Elaboração de um trabalho artístico/criativo relacionado com os movimentos liberais lecionados no segundo período.
- Pode estar relacionado com um bloco mais abrangente, ou com um acontecimento, ou com uma personalidade, etc.

Proposta de trabalho para casa

- Exemplos de possíveis trabalhos: um conto; uma poesia; uma narração; um desenho; uma pintura; um mapa; uma maquete; uma dramatização; uma dança; uma improvisação musical (vocal ou instrumental); uma mistura de sons/músicas; um esquema síntese geral dos conteúdos; um diário; um discurso; etc..
- O trabalho deve, apenas, ser acompanhado de um pequeno relatório explicativo.

Proposta de trabalho para casa

- Haverá uma total liberdade criativa e não se colocarão entraves à vossa subjetividade (como é apanágio do romantismo).
- A única condição é que deve estar relacionado com assuntos lecionados, tendo que haver conteúdo histórico nos trabalhos.

Proposta de trabalho para casa




- Elementos de avaliação:
 - ✓ Criatividade;
 - ✓ Coerência do enquadramento histórico;
 - ✓ Capacidade de explorar princípios românticos;
 - ✓ Substância do trabalho em si.

Anexo 7 – A Taxonomia do domínio cognitivo proposta por Bloom, Englehart, Hill e Krathwolh



Fonte: Associação Brasileira de Educação à Distância.

Anexo 8 – Plano de aula sobre *Realismo, Impressionismo e Simbolismo*, 11.º X

 				ÁREA DISCIPLINAR História
Ministério da Educação SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA Coordenação de Ensino Médio CENM				
PLANO DE AULA				
Regência nº 21	Ano: 11.º	Turma: 11.º	Duração: 90 minutos	Data: 2018/05/30
Módulo 6. A CIVILIZAÇÃO INDUSTRIAL – ECONOMIA E SOCIEDADE; NACIONALISMOS E CHOQUES IMPERIALISTAS				
Unidade 1. As transformações econômicas na Europa e no Mundo				
Lição nº: ____/____				
Sumário: As novas correntes estéticas na viragem do século: o Realismo, o Impressionismo e o Simbolismo na pintura, na literatura e na música.				
Situação problema	Diálogo horizontal em torno dos conceitos de Realismo, Impressionismo e Simbolismo – seria pedido aos alunos que sintetizassem a ideia prévia que tinham dos conceitos numa só palavra. No final da aula seria pedido aos alunos que efetuassem o mesmo exercício, de modo a aferir as diferenças e/ou semelhanças encontradas entre o antes e o pós-abordagem dos conteúdos..			
Questões orientadoras	1. Quais as principais características do Realismo? 2. Quais as principais características do Impressionismo? 3. Quais as principais características do Simbolismo? 4. Qual a novidade destas correntes estéticas da segunda metade do século XIX?			
Motivação	Motivação inicial: A motivação para esta aula foi efetuada na aula anterior, com a proposta para o exercício da aula, bem como com a divisão em grupos tendo em conta as inteligências predominantes determinadas pelos resultados do inquérito realizado anteriormente, de acordo com a teoria das inteligências múltiplas, de H. Gardner.			

1

Conteúdos	Conceitos	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
O interesse pela realidade social na literatura e nas artes: as novas correntes estéticas na viragem do século. - O Realismo. - O Impressionismo. - O Simbolismo.	- Realismo. - Impressionismo. - Simbolismo.	1. Identificar as principais características do Realismo. 2. Demonstrar as principais características do Impressionismo. 3. Inferir as principais características do Simbolismo. 4. Avaliar a modernidade das correntes estéticas da segunda metade do século XIX abordadas na aula.	Trabalho cooperativo (e, potencialmente, colaborativo), em pequenos grupos (8 grupos de 3 ou 4 elementos), divididos de acordo com a teoria das inteligências múltiplas de H. Gardner, num contexto próximo ao de aula-oficina. - Cada grupo terá que responder às questões orientadoras e ir de encontro aos descritores de aprendizagem. No entanto, a forma de responder será diversa de grupo para grupo. - Cada grupo trabalhará com fontes e recursos de acordo com a inteligência predominante do mesmo. - Cada grupo dará respostas e realizará as suas tarefas de acordo com a inteligência predominante do mesmo. - O professor funcionará como orientador durante o processo. - Os alunos deverão ter em atenção a utilização adequada do manual como recurso. - Serão distribuídos 5 livros, que deverão circular pelos vários grupos (Arte, 2009; Krause, 2001; Tuffelli, 2001; Zeldler, 2006; McCleery, Jenkins & Hunger-Hamilton, 2013).	• Registo da capacidade para usar fontes diferentes (gráfico, imagens e textos) com mensagens diversas. • Registo do interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas. • Registo da capacidade para organizar e sintetizar a informação. • Registo da correção na expressão oral e escrita na língua portuguesa. • Registo da capacidade para integrar e aplicar as aprendizagens. • Avaliação da substância e da qualidade de apresentação dos trabalhos desenvolvidos. • Realização de uma ficha formativa.

2

			<p>- Na aula seguinte, os grupos apresentarão os seus trabalhos/resultados (60 min.).</p> <p>- Na última meia hora da aula seguinte, será realizada uma ficha formativa relativa aos conteúdos abordados.</p> <p>Grupos:</p> <p><u>Grupo Amadeo Souza-Cardozo</u>, relacionado com a inteligência visual/espacial, trabalhará com pinturas várias relacionadas com as três correntes a abordar, além de uma ou outra referente ao academismo vigente.</p> <p><u>Grupo Ana Sofia Reboleira</u>, relacionado com a inteligência naturalista, trabalhará com documentos escritos e audiovisuais, mais relacionados com aspetos práticos e técnicos.</p> <p><u>Grupo António Damásio</u>, relacionado com a inteligência intrapessoal, trabalhará com documentos escritos referentes a citações e notas biográficas das principais figuras das três correntes artísticas.</p> <p><u>Grupo Guilhermina Suggia</u>, relacionado com a inteligência musical, trabalhará com músicas várias, documentos audiovisuais referentes a excertos de óperas e documentos escritos relacionados com a música das três correntes a abordar.</p>	
--	--	--	--	--

3

			<p><u>Grupo José Mourinho</u>, relacionado com a inteligência interpessoal, trabalhará documentos escritos com uma matriz essencialmente social (como os movimentos foram vistos na sociedade do seu tempo? – críticas e elogios).</p> <p><u>Grupo José Saramago</u>, relacionado com a inteligência linguística, trabalhará obras literárias relativas às três correntes a abordar.</p> <p><u>Grupo Nelson Évora</u>, relacionado com a inteligência cinestésico-corporal, trabalhará com documentos escritos referentes a críticas às três correntes artísticas a abordar e com citações das principais figuras desses movimentos.</p> <p><u>Grupo Pedro Nunes</u>, relacionado com a inteligência lógico-matemática, trabalhará com cronologias e com documentos escritos de foro mais contextual, de acordo com as correntes a abordar.</p>	
--	--	--	---	--

Bibliografia/Webgrafia:

Arte: grande enciclopédia. (2009). Porto: Civilização Editores; Dorling Kindersley.
Couto, C. P.; & Rosas, M. A. M. (2014). Um novo tempo da História. Porto: Porto Editora.
França, J.-A. (2006). História da Arte Ocidental: 1750-2000. Lisboa: Livros Horizonte.
Hobsbawm, E. (1986). A Era do Capital. Lisboa: Editorial Presença.
Hobsbawm, E. (1990). A Era do Império. Lisboa: Editorial Presença.
Janson, H. W. (2005). História da Arte. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
Krause, A. (2001). História da pintura: do Renascimento aos nossos dias. Colónia: Könemann.

4

Anexo 9 – Guião para os trabalhos de grupo, 11.º X

Guião Trabalhos de Grupo

Métodos de trabalho:

- Trabalho cooperativo, em grupos pequenos (8 grupos de 3 a 4 elementos), num contexto próximo ao de aula-oficina
- Grupos divididos de acordo com as inteligências predominantes (*teoria das inteligências múltiplas* de H. Gardner), segundo as respostas ao "Questionário I. M."
- Cada grupo trabalhará com fontes/recursos relacionados com a inteligência predominante do mesmo, e desenvolverá o seu trabalho nesse mesmo sentido

Questões orientadoras:

1. Quais as principais características do Realismo?
2. Quais as principais características do Impressionismo?
3. Quais as principais características do Simbolismo?
4. Qual a novidade destas correntes estéticas da segunda metade do século XIX?

Descritores de aprendizagem:

1. Identificar as principais características do Realismo.
2. Demonstrar as principais características do Impressionismo.
3. Inferir as principais características do Simbolismo.
4. Avaliar a modernidade das correntes estéticas da segunda metade do século XIX abordadas na aula

Cronologia das tarefas:

Final do primeiro tempo da aula

- Resposta às 3 primeiras questões orientadoras/descritores de aprendizagem;
- Definição do tipo de trabalho a realizar (esboço) – apresentar ao professor.

Final da aula

- Desenho final do trabalho a apresentar (no entanto, há a possibilidade de terminarem o mesmo, em casa, se necessário, para apresentarem na aula seguinte).
- Resposta à quarta questão-orientadora/descritor de aprendizagem.

Aula seguinte:

- Primeira hora da aula dedicada às apresentações dos trabalhos, com discussão final sobre os mesmos;
- Última meia hora dedicada à realização de uma ficha formativa referente aos temas abordados.

Sugestões do trabalho com as fontes/recursos:

- Identificar (quem, quando, o quê), analisar (ideias principais) e contextualizar (historicamente) as fontes/recursos;
- Verificar credibilidade, objetivos e conteúdos (por ex., possíveis omissões) das fontes/recursos.

Sugestões do trabalho em grupo:

- Dividir tarefas no que toca à análise de fontes entre os vários elementos do grupo;
- Procurar cruzar informações/partilhar recursos com colegas de outros grupos, que possam estar a tratar fontes complementares em relação às suas;
- Contribuir para o bom funcionamento dos grupos de trabalho, cumprindo com as tarefas individuais e coletivas de cada um, definidas pelo próprio grupo;
- Aproveitar este tipo de exercício, desenhado de forma diferenciada e de modo a corresponder às potencialidades de cada um, para desenvolver um trabalho criativo e válido (cientificamente – não descurar o método);
- Utilizar adequadamente o manual, de forma a mais facilmente compreender os conteúdos;
- Ter em linha de conta os objetivos para o exercício, tentando contribuir para as respostas às questões orientadoras;
- Ter em atenção os elementos de avaliação do exercício.

Elementos de avaliação:

- Criatividade;
- Coerência do enquadramento histórico;
- Rigor procedimental;
- Capacidade de explorar/apresentar princípios de cada uma das correntes artísticas tratadas;
- Atitude revelada (espírito de trabalho, solidariedade, respeito);
- Substância do trabalho em si.

Anexo 10 – Material distribuído pelos grupos de trabalho (exemplos), 11.º X

Link de acesso a todos os recursos disponibilizados:

<https://drive.google.com/open?id=1eZ6G65lxGdkZDDJSHQv6Ww1Hxhdz5Fh>



Recurso Grupo Espacial (Amadeo...)

“Para mim, um quadro tem que ser principalmente belo, encantador e agradável, sim, realmente bonito. Existem suficientes coisas desagradáveis, não precisamos de criar mais”.

“Também a paisagem é útil para um pintor de figuras. Ao ar livre é-se levado a aplicar tons nas telas que não se poderiam imaginar na luz atenuada do estúdio. Mas que profissão é a do paisagista! Perde-se metade do dia para trabalhar uma hora. Em dez quadros acaba-se um, pois o tempo mudou.”

“Não basta a um pintor ser hábil e inteligente; tem também de aprender a acariciar a tela.”

Renoir

“Tudo o que é pintado diretamente e no local tem sempre outra força, um poder, uma vitalidade no toque que não voltamos a ter no atelier”.

“[o pintor deve pintar] segundo as suas impressões pessoais, sem se preocupar com regras de consenso geral”.

Boudin

“As cores são minha obsessão, o meu divertimento e meu tormento de todos os dias.”

Monet

“Temos de ser do nosso tempo e pintar o que vemos.”

Edouard Manet

Recurso Grupo Intrapessoal (António Damásio)

Simbolismo literário

OS MOCHOS

*Sob os negros teixos que habitam,
Alinham-se os mochos em fila.
Como a dos deuses, a pupila
Lhes arde em fogo. Eles meditam.

E imóveis permanecerão
Até o momento agonizante
Em que, tangendo o sol rasante,
As trevas tudo engolfarão.




Sua atitude aos sábios ensina
Que aqui lhe cabe como sina
Temer o caos e o movimento;

Bêbado de uma sombra fútil,
O homem maldiz o atrevimento
De haver ousado um passo inútil.”

Charles Baudelaire (1857), As Flores do Mal

Recurso Grupo Linguístico (José Saramago)

Anexo 11 – Plano de aula sobre *Realismo, Impressionismo e Simbolismo*, 11.º Y

ÁREA DISCIPLINAR
História

PLANO DE AULA	
Regência nº 20	Ano: 11.º Turma: XXXX Duração: 90 minutos Data: 2018/05/30
Módulo 6. A CIVILIZAÇÃO INDUSTRIAL – ECONOMIA E SOCIEDADE; NACIONALISMOS E CHOQUES IMPERIALISTAS	
Unidade 1. As transformações económicas na Europa e no Mundo	
Lição nº: ____/____	
Sumário: As novas correntes estéticas na viragem do século: o Realismo, o Impressionismo e o Simbolismo na pintura, na literatura e na música.	
Situação problema	Role playing, onde três alunos se põem na pele de um artista de cada uma das correntes artísticas abordadas na aula (um aluno para uma corrente) e tentam convencer um diretor de uma galeria de arte a optar pelo seu trabalho na exposição que irá apresentar. O diretor, no final, teria que escolher, justificadamente, uma das opções. Este exercício seria apresentado aos alunos no início da aula e executado na sua parte final.
Questões orientadoras	1. Quais as principais características do Realismo? 2. Quais as principais características do Impressionismo? 3. Quais as principais características do Simbolismo? 4. Qual a novidade destas correntes estéticas da segunda metade do século XIX?
Motivação	Motivação inicial: Diálogo horizontal em torno dos conceitos de Realismo, Impressionismo e Simbolismo – seria pedido aos alunos que sintetizassem a ideia prévia que tinham dos conceitos numa só palavra. No final da aula seria pedido aos alunos que efetuassem o mesmo exercício, de modo a aferir as diferenças e/ou semelhanças encontradas entre o antes e o pós-abordagem dos conteúdos.

1

Conteúdos	Conceitos	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
O interesse pela realidade social na literatura e nas artes: as novas correntes estéticas na viragem do século. - O Realismo. - O Impressionismo. - O Simbolismo.	- Realismo. - Impressionismo. - Simbolismo.	1. Identificar as principais características do Realismo.	1.1. Interpretação de um citação de Courbet, no sentido de discutir algumas potenciais características do Realismo. 1.2. Análise de duas pinturas de Courbet, com o objetivo de identificar características do movimento realista na pintura. 1.3. Interpretação de uma pintura de Millet e de outra de Lhermitte, conjugadas com duas citações de Courbet, de forma a completar o quadro anterior. 1.4. Leitura de um documento escrito, historiográfico, relativo à pintura realista, de modo a evidenciar as principais características desta corrente artística e o seu contexto de difusão. 1.5. Leitura de um excerto da obra <i>O Germinal</i> , de Zola, conjugada com o excerto da música <i>Uma noite no Monte Calvo</i> , de Mussorgsky, com o objetivo de identificar características do realismo na literatura e na música. 1.6. Visualização de um documento audiovisual, referente a um excerto da ópera <i>Carmen</i> , de Bizet, com o objetivo de demonstrar toda a crítica social que estava intrínseca à arte realista.	• Registo da capacidade para usar fontes diferentes (gráfico, imagens e textos) com mensagens diversas. • Registo do interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas. • Registo da capacidade para organizar e sintetizar a informação. • Registo da correção na expressão oral e escrita na língua portuguesa. • Registo da capacidade para integrar e aplicar as aprendizagens. • Desempenho evidenciado no role playing. • Realização de uma ficha formativa.

2

		<p>2. Demonstrar as principais características do Impressionismo.</p>	<p>2.1. Interpretação de um citação de Manet, conjugada com uma pintura de Manet, no sentido de discutir algumas potenciais características do Impressionismo.</p> <p>2.2. Análise de duas obras de Manet, no sentido de discutir a modernidade das suas obras, inseridas na transição do Realismo para o Impressionismo.</p> <p>2.3. Interpretação de uma pintura de Monet, conjugada com uma citação do mesmo, com o objetivo de demonstrar a importância da cor nesta corrente.</p> <p>2.4. Comparação entre uma obra de Manet e uma obra de Goya, de forma a demonstrar a influência do romantismo nesta nova corrente, bem como as principais diferenças que se podem encontrar entre essas correntes.</p> <p>2.5. Interpretação de várias pinturas (uma de Renoir, uma de Degas, uma de Morisot e duas de Pissarro), conjugadas com citações (uma de Renoir e duas de Boudin), no sentido de perceber características do Impressionismo na pintura.</p> <p>2.6. Leitura de um documento escrito, historiográfico, relativo à pintura impressionista, de modo a evidenciar as principais características desta corrente artística e o seu contexto de difusão.</p> <p>2.7. Visualização de um documento</p>	
--	--	---	--	--

3

		<p>3. Inferir as principais características do Simbolismo.</p>	<p>audiovisual, referente à construção (realização) de uma pintura impressionista, conjugada com um excerto da música Bolero, de Ravel, com o objetivo de perceber semelhanças ao nível de composição, entre essas duas artes (por exemplo a sobreposição de camadas).</p> <p>2.8. Leitura de um excerto da obra Cristalizações, de Cesário Verde, conjugada com um excerto da música O aprendiz de feiticeiro, de Dukas, com o objetivo de identificar características do Impressionismo na literatura e na música.</p> <p>3.1. Interpretação de um citação de Gauguin, conjugada com uma pintura de Burne-Jones, no sentido de discutir algumas potenciais características do Simbolismo.</p> <p>3.2. Análise de duas pinturas (uma de Moreau e outra de Watts), conjugadas com um excerto da música La Demoiselle élue, de Debussy, de forma a inferir características da arte do Simbolismo.</p> <p>3.3. Análise de uma pintura de Böcklin, conjugada com um excerto da música Gymnopédie n.º 1, de Satie, de forma a completar o quadro anterior.</p> <p>3.4. Interpretação de uma citação de Aurier e de outra de Moreau, no sentido de sintetizar as características-chave desta corrente.</p>	
--	--	--	---	--

4

		<p>4. Avaliar a modernidade das correntes estéticas da segunda metade do século XIX abordadas na aula.</p>	<p>3.5. Leitura dramatizada do poema <i>Claire de Lune</i>, de Verlaine, conjugada com um excerto da música homónima que este inspirou, de Debussy, com o objetivo de relacionar as características do simbolismo na música com as mesmas na literatura.</p> <p>4.1. Aplicação da situação-problema (role playing).</p> <p>4.2. Discussão em torno de um documento escrito, histórico, correspondente a uma crítica à exposição impressionista, com o objetivo de avaliar a modernidade desta corrente. A discussão, orientada, deveria chegar à influência que estas correntes, particularmente o impressionismo, tiveram no corte com a arte vigente e no apontar para o futuro (arte de inícios do século XX). A mensagem para os alunos ousarem fazer diferente seria primordial.</p>	
--	--	--	---	--

Bibliografia/Webgrafia:

Arte: grande enciclopédia. (2009). Porto: Civilização Editores; Dorling Kindersley.
Couto, C. P.; & Rosas, M. A. M. (2014). Um novo tempo da História. Porto: Porto Editora.
França, J.-A. (2006). História da Arte Ocidental: 1750-2000. Lisboa: Livros Horizonte.
Hobsbawm, E. (1988). A Era do Capital. Lisboa: Editorial Presença.
Hobsbawm, E. (1990). A Era do Império. Lisboa: Editorial Presença.
Janson, H. W. (2005). História da Arte. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
Krause, A. (2001). História da pintura: do Renascimento aos nossos dias. Colónia: Könemann.
McCleery, D.; Jenkins, L.; Hunger-Hamilton, C.; & Johnson, S. (2013). Breve História da música ocidental. Lisboa: Editorial Bizâncio.
Tuffelli, N. (2001). A arte no século XIX. Lisboa: Edições 70.
Zeldler, B. (2006). Claude Monet. Bona: Könemann.

Anexo 12 – Apresentação da aula *Realismo, Impressionismo e Simbolismo*, 11.º Y

REALISMO IMPRESSIONISMO SIMBOLISMO

AS NOVAS CORRENTES ESTÉTICAS NA VIRAGEM DO SÉCULO: NA PINTURA, NA LITERATURA E NA MÚSICA.

“SÓ PINTO AQUILO QUE VEJO. POR ISSO NÃO PINTO ANJOS, POIS NUNCA VI NENHUM.”

• Courbet



Courbet (1849) Os Britadores de Pedra, 158 x 259 cm.



Courbet (1849-50) Entero em Ornans, 312 x 663 cm



Jean-François Millet (1857-59) Angelus, 53 x 66 cm.

“A PINTURA É UMA ARTE ESSENCIALMENTE CONCRETA E SÓ PODE CONSISTIR NA REPRESENTAÇÃO DAS COISAS REAIS E CONCRETAS.”

• Courbet



Léon Augustin Lhermitte (1882) La Paie des moissonneurs, 215 x 272 cm

“O ASPETO MAIS IMPORTANTE DO REALISMO É A NEGAÇÃO DO IDEAL. AO RECUSAR O IDEAL E TODAS AS SUAS IMPLICAÇÕES, OBTENHO UMA LIBERTAÇÃO COMPLETA DO INDIVÍDUO E A DEFINIÇÃO DA DEMOCRACIA. O REALISMO É, NA SUA ESSÊNCIA, UMA ARTE DEMOCRÁTICA.”

• Courbet

“[A pintura realista] forma-se em pleno período de convulsão operária, num clima positivista criado em circunstâncias sociais, filosóficas e políticas em contraste violento com a agitação ligada a todas as formas da arte romântica. A atualidade e a realidade passam a ocupar o lugar que o passado e o exótico mantinham entre a juventude romântica. Por outro lado, os ideais enunciados por Proudhon e outros levam a arte a orientar-se no sentido de uma representação de cenas da vida do homem comum e contemporâneo, e, por conseguinte, para o estudo do meio físico em que essa vida se desenvolvia. [...] Homem impregnado do espírito da Revolução de 48, Courbet sentiu que não era apenas o primeiro pintor do seu tempo, mas também que a sua pintura era a única compatível com o espírito da época. O facto é que, até cerca de 1870, a luta travada dizia mais respeito à liberdade de escolha do tema do que, propriamente, a uma linguagem pictórica e, como consequência, o público aprendeu a respeitar todo e qualquer tema. Do ponto de vista da cor, a pintura do realismo é uma pintura de claro-escuro, baseada nas gradações de valores, isto é, na escala de intensidades que vai do branco ao negro, passando por todos os graus de cinzento, pelo que pode ser considerada fotográfica.”

José Júlio Andrade dos Santos, «Pintura realista», in *Dicionário da Pintura Universal*, vol. II, Lisboa, Editorial Estúdios Cor, 1965, pp. 188-189 (adaptado)

CARACTERÍSTICAS DO REALISMO

O Realismo, enquanto corrente literária e artística, surgiu por volta de 1850:

- Procurou fazer uma descrição detalhada e minuciosa da realidade;
- Captou o real de forma fiel e objetiva;
- Recusou a idealização e a emotividade do Romantismo;
- Abordou os problemas da vida quotidiana;

CARACTERÍSTICAS DO REALISMO

- Retratou as classes sociais mais numerosas e menos favorecidas, desde os burgueses até aos operários, passando pelos camponeses;
- Substituiu o herói romântico idealizado pela representação do Homem comum;
- Pretendeu captar o mundo exterior numa perspectiva positivista;
- Procurou registar fielmente a vida e a sociedade contemporâneas;
- Retratou os vícios, os preconceitos e as misérias da sociedade.

“(…) mostrou toda a sua família, desgastada pela mina, devorada pela Companhia, mais cheia de fome depois de cem anos de trabalho; e, ao lado dela, mostrava os ventres da Administração, arrotando dinheiro, toda essa matilha dos acionistas, (...) sem fazerem nada gozando à custa dos seus corpos. Não era medonho um povo de homens que, de pais para filhos, vão morrer no fundo dos poços para se pagarem luvas a ministros, para que gerações de grandes senhores e burgueses deem festas ou engordem ao canto da lareira (...). Esses miseráveis, lançavam-nos como pasto às máquinas, encerravam-nos como gado no redil dos bairros, (...) absorviam-nos aos poucos, regulamentando a escravidão, ameaçando arregimentar (...) milhões de braços para fazer a fortuna de um milhar de parasitas.”



Música:
Modest Mussorgsky, *Uma noite no Monte Calvo*, 1867.

Émile Zola, excerto de *O Germinal* (1885)



“TEMOS DE SER DO NOSSO TEMPO E PINTAR O QUE VEMOS.”

• Edouard Manet



Claude Monet
(1872) *Impressão ao Nascer do Sol*



Edouard Manet
(1863) *Almoço na Relva*



Edouard Manet (1863) *Olympia*



Claude Monet (1877)
A Estação de Saint-Lazare - Chegada de um Comboio

"AS CORES SÃO MINHA OBSESSÃO, O MEU DIVERTIMENTO E MEU TORMENTO DE TODOS OS DIAS."

• C. Monet

Edouard Manet (1867)
A Execução de Maximiliana



Goya (1814) Os Fuzilamentos de Três de Maio



Pierre-Auguste Renoir (1881) O Almoço dos Remadores

"PARA MIM, UM QUADRO TEM QUE SER PRINCIPALMENTE BELO, ENCANTADOR E AGRADÁVEL, SIM, REALMENTE BONITO. EXISTEM SUFICIENTES COISAS DESAGRADÁVEIS, NÃO PRECISAMOS DE CRIAR MAIS."

• Renoir



Edgar Degas (1875) A Aula de Dança



Berthe Morisot (1883)
Eugène Manet com a Filha no Jardim

"TUDO O QUE É PINTADO DIRETAMENTE E NO LOCAL TEM SEMPRE OUTRA FORÇA, UM PODER, UMA VITALIDADE NO TOQUE QUE NÃO VOLTAMOS A TER NO ATELIER."

• Boudin



Camille Pissarro (1898)
Boulevard Montmartre de noite

"[O PINTOR DEVE PINTAR] SEGUNDO AS SUAS IMPRESSÕES PESSOAIS, SEM SE PREOCUPAR COM REGRAS DE CONSENSO GERAL."

• Boudin

“O movimento impressionista, que rompeu decisivamente as suas relações com o passado e abriu o caminho à investigação artística moderna, formou-se em Paris entre 1860 e 1870; deu-se a conhecer pela primeira vez ao público em 1874 com uma exposição de artistas “independentes” no estúdio do fotógrafo Nadar. [...] Não tinham um programa concreto, no entanto, durante as suas discussões no café Guerbois acordaram sobre alguns pontos: a rejeição da arte académica dos Salons oficiais; a orientação realista; o desinteresse total pelo tema e a preferência pela paisagem [...]; o trabalho en plein air, o estudo das sombras da cor e as relações entre as cores complementares. Neste último ponto é certa a referência à teoria óptica de Chevreul sobre os contrastes simultâneos [...]”

Giulio Carlo Argan, *El Arte Moderno 1770-1970*, València, Fernando Torres Editor, 1977 (adaptado)

CARACTERÍSTICAS DO IMPRESSIONISMO

O **Impressionismo**, enquanto corrente artística, essencialmente pictórica, surgiu na década de 1860:

- Rompeu com o tratamento tradicional das formas, considerando a luz e a cor os elementos principais da pintura;
- Procurou captar o instante, defendendo a pintura de *plein air*;
- Promoveu, pela primeira vez, quadros executados sem esboço preliminar;

CARACTERÍSTICAS DO IMPRESSIONISMO

- A pintura fluida e fugaz, com pinceladas fortes e sobrepostas, fez com que as obras parecessem inacabadas ou pouco trabalhadas;
- Ficou marcado pela utilização de cores puras e fortes, pelas pinceladas curtas em forma de vírgula e pela quase dissolução das superfícies e volumes;
- Tratou, maioritariamente, paisagens, a figura humana e lazeres citadinos.
- **Na música**, rejeitou as regras formais académicas, libertando-se das habituais relações tonais e dos esquemas rítmicos da tradição.

“Faz frio. Mas, depois duns dias de aguaceiros,
Vibra uma imensa claridade crua.

(...)

Como as elevações secaram do relento,

E o descoberto sol abafa e cria!

A frialdade exige o movimento;

E as poças de água, como em chão vidrento,

Reflectem a molhada casaria.”



Música:
Paul Dukas, *O Aprendiz de Feiticeiro*, 1897.

Cesário Verde, excerto de *Cristalizações* (1895)

“A ARTE É UMA ABSTRAÇÃO; TIRAI-A DA NATUREZA,
SONHANDO DIANTE DELA.”

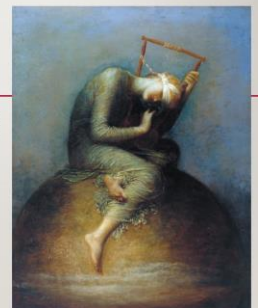
• Paul Gauguin



Edward Burne-Jones (1896): *O Sonho de Sir Lancelot na Capela do Santo Graal*



Gustave Moreau (1865): *Orfeu*



George Frederic Watts (1886): *Esperança*



“A obra de arte simbolista deverá ser:

- 1.º - ideista, pois o seu único ideal será a expressão de uma ideia;
- 2.º - simbolista, pois exprimirá esta ideia em formas;
- 3.º - sintética, pois escreverá estas formas, estes sinais, segundo um modo de compreensão geral;
- 4.º - subjetiva (é uma consequência), porque a pintura decorativa propriamente dita, tal como a conceberam os egípcios, muito provavelmente os Gregos e os primitivos, não é senão uma manifestação da arte ao mesmo tempo subjetiva, sintética, simbolista e ideista.”

Albert Aurier

CARACTERÍSTICAS DO SIMBOLISMO

O **Simbolismo**, enquanto corrente literária e artística, desenvolveu-se a partir da década de 1870:

- Surgiu do desencanto em relação à tendência positivista;
- Rejeitou a abordagem realista e impressionista, procurando uma via introspectiva;
- Tomou como tema o mundo dos pensamentos, dos sonhos, do sobrenatural e do invisível;

CARACTERÍSTICAS DO SIMBOLISMO

- Apresentou um forte desejo de evasão, inspirando-se em mundos perdidos – tempos bíblicos, mitos clássicos, Idade Média – ou primitivos;
- Valorizou o sobrenatural, procurando uma “elevação” da arte;
- Procurou dar expressão às forças obscuras e incontroláveis dos indivíduos;
- Acabou por ser uma corrente algo elitista.

“Não acredito naquilo que toco, nem naquilo que vejo, mas unicamente naquilo que sinto. [...] Apenas o meu sentimento interior me parece eterno e incontestavelmente certo.”

Gustave Moreau

A tua alma é uma paisagem delicada
Onde vagueiam encantadoras máscaras e bergamasques
Tocando o alaúde e dançando e parecendo quase
Triste sob os teus disfarces extravagantes.

Enquanto cantam numa nota menor
De amor vitorioso e vida fácil
Eles não parecem acreditar na sua felicidade
E a música deles mistura-se ao luar

Com o calmo luar, triste e belo,
Que faz os pássaros nas árvores sonharem
E soluçar com êxtase as correntes de água,
Os grandes e estreitos ribeiros entre os mármorees.

Música:
Claude Debussy, Clair de Lune, 1905.

Paul Verlaine (1869), Clair de Lune

"Acaba de abrir na galeria Durand Ruel uma exposição que se diz "de pintura" [...] Cinco ou seis alienados [...], atacados pela loucura da ambição, juntaram-se aí para expor as suas obras.

Esses autointitulados "artistas" dizem-se "os impressionistas" e enchem as suas telas de cores e pinceladas dispersas, lançadas ao acaso, e assinam por baixo! [...] Tentai chamar à razão o Sr. Monet. Dizei-lhe que, em arte, há certas qualidades a ter em conta como o desenho, o claro-escuro, a execução, a intenção... Ele rir-se-á na vossa cara! [...]

Vá lá alguém explicar ao Sr. Renoir que o torso de uma mulher não é um encosto de cadeira em decomposição, com manchas verdes e violetas [...]!"

Albert Wolff, crítica publicada no jornal Le Figaro, em 3/4/1876

Anexo 13 – Ficha Formativa sobre *Realismo, Impressionismo e Simbolismo*



Ficha Formativa de História A

11.º ano

O interesse pela realidade social na literatura e nas artes – as novas correntes estéticas na viragem do século

GRUPO I

O realismo

"[A pintura realista] forma-se em pleno período de convulsão operária, num clima positivista criado em circunstâncias sociais, filosóficas e políticas em contraste violento com a agitação ligada a todas as formas da arte romântica. A atualidade e a realidade passam a ocupar o lugar que o passado e o exótico mantinham entre a juventude romântica. Por outro lado, os ideais enunciados por Proudhon e outros levam a arte a orientar-se no sentido de uma representação de cenas da vida do homem comum e contemporâneo, e, por conseguinte, para o estudo do meio físico em que essa vida se desenvolve. [...] Homem impregnado do espírito da Revolução de 48, Courbet sentiu que não era apenas o primeiro pintor do seu tempo, mas também que a sua pintura era a única compatível com o espírito da época. O facto é que, até cerca de 1870, a luta travada dizia mais respeito à liberdade de escolha do tema do que, propriamente, a uma linguagem pictórica e, como consequência, o público aprendeu a respeitar todo e qualquer tema. Do ponto de vista da cor, a pintura do realismo é uma pintura de claro-escuro, baseada nas graduações de valores, isto é, na escala de intensidades que vai do branco ao negro, passando por todos os graus de cinzento, pelo que pode ser considerada fotográfica."

José Júlio Andrade dos Santos, «Pintura realista», in *Dicionário da Pintura Universal*, vol. II, Lisboa, Editorial Estúdios Cor, 1965, pp. 188-189 (adaptado)

Responda às questões de escolha múltipla registando, na sua folha de respostas, a letra correspondente à alínea correta.

- 1- É **incorreto** afirmar que (10 pontos)
 - a) o realismo é influenciado pelo pensamento positivista.
 - b) o realismo está relacionado com ideais socialistas.
 - c) o realismo surgiu em oposição à arte romântica.
 - d) o realismo valorizou o passado glorioso dos povos.
- 2- O principal impulsionador da pintura realista foi (10 pontos)
 - a) Édouard Manet
 - b) Gustave Courbet
 - c) Claude Monet
 - d) Gustave Moreau
- 3- A atualidade e a realidade (linha 3) passaram ser a base das obras realistas, que procuraram (10 pontos)
 - a) sublinhar os méritos da burguesia que tinha, agora, chegado ao poder.
 - b) exaltar os valores promovidos pelas revoluções liberais da primeira metade do século XIX.
 - c) glorificar as classes mais baixas da pirâmide social.
 - d) representar as cenas da vida do homem comum e contemporâneo.

E soluçar com êxtase as correntes de água,

Os grandes e estreitos ribeiros entre os mármoreis.

Paul Verlaine (1869), *Claire de Lune*

- 1- Explique, a partir do documento anterior, duas características do simbolismo literário. (40 pontos)

GRUPO IV

Documento 1



Edward Burne-Jones (1896) *O Sonho de St. Lancelote na Capela do Santo Graal*

Documento 2



Jean-François Millet (1857-58) *Angéles*

- 4- O realismo afirmou-se em volta da década de (10 pontos)
 - a) 1850.
 - b) 1830.
 - c) 1890.
 - d) 1870.

GRUPO II

Documento 1

"O impressionismo musical teve origem algum tempo depois [do pictórico]. Os seus princípios resumem-se à recusa das regras formais académicas, à valorização da dimensão límbica, à libertação das habituais relações tonais e dos esquemas rítmicos da tradição e na busca de uma linguagem refinada e aristocrática, inclinada para o exotismo. [...] O pai reconhecido do impressionismo musical é Debussy."

Guido Boffi (2006), *História da Música Clássica*, Edições 70

- 1- Identifique, com base no documento anterior, duas novidades introduzidas pela música impressionista. (40 pontos)

GRUPO III

Documento 1

A tua alma é uma paisagem delicada

Onde vagueiam encantadoras máscaras e bergamasques

Tocando o alaúde e dançando e parecendo quase

Triste sob os teus disfarces extravagantes.

Enquanto cantam numa nota menor

De amor vitorioso e vida fácil

Eles não parecem acreditar na sua felicidade

E a música deles mistura-se ao luar

Com o calmo luar, triste e belo,

Que faz os pássaros nas árvores sonharem

Documento 3



Edgar Degas (1875) *A Aula de Dança*

- 1- Identifique a corrente estética em que se integra cada um dos documentos apresentados. (30 pontos)
- 2- Associe os conceitos apresentados na coluna A às definições que constam da coluna B. (20 pontos)

Coluna A

- a) Realismo
- b) Impressionismo
- c) Simbolismo

Coluna B



Jerarca nas capacidades racionais do Homem e poder da ciência, vistos como a chave do progresso e da felicidade.

Movimento cultural influenciado pelo Positivismo rejeita toda a subjetividade e se alinha ao culto do facto.

Corrente artística da segunda metade do século que valoriza a subjetividade e o transcendente. Movimento cultural iniciado em meados do século que exalta a realidade e os valores da vida física.

Corrente artística que se esboça na década de 1880 e se caracteriza por uma técnica pictórica rápida, pela utilização de cores puras e pela captação das variações luminosas.

Anexo 14 – Critérios de Correção da Ficha Formativa sobre *Realismo*, *Impressionismo* e *Simbolismo*



ÁREA DISCIPLINAR
História

Critérios de Correção da Ficha Formativa de História A

11.º ano

GRUPO I (40 pontos – 4x 10 pontos)

1 – d); 2 – b); 3 – d); 4 – a)

GRUPO II (40 pontos – 15 para cada tópico apresentado, num máximo de 2 tópicos, e 10 para a correção do discurso)

Tópicos de resposta:

- Recusa das regras académicas.
- Valorização da dimensão tímbrica.
- Libertação das relações tonais tradicionais.
- Busca de uma linguagem refinada e inclinada para o exotismo.

GRUPO III (40 pontos – 15 para cada tópico apresentado, num máximo de 2 tópicos, e 10 para a correção do discurso)

Tópicos de resposta:

- Busca de uma via introspetiva.
- Transcendência face à realidade visível.
- Procura do significado espiritual e profundo.
- Subjetivismo.
- Misticismo.
- Expressão através de símbolos, em vez do concreto.

GRUPO IV

1. (60 pontos – 3x 20 pontos)

Documento 1 – Simbolismo; Documento 2 – Realismo; Documento 3 – Impressionismo.

2. (20 pontos – só se pontua com a resposta totalmente correta)

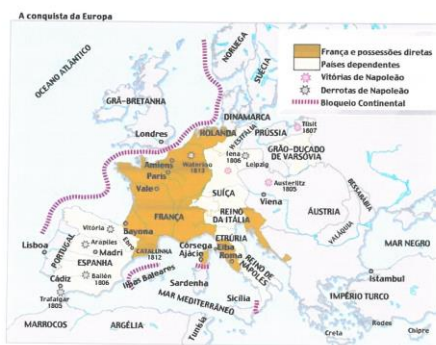
a) - 2; b) - 5; c) - 3.

Anexo 15 – Trabalho de X19 no 1.º “caso-prático”



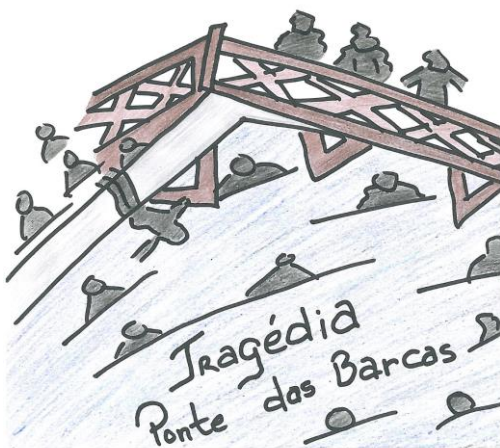
Entretanto, a 30 de outubro de 1807, o governo português fez chegar a Nápoles uma resposta, dizendo que iria cumprir com o bloqueio continental. Mas duas horas depois Portugal tinha assinado uma convenção com a Inglaterra um documento que estabelecia uma manobra a fim de pôr a salvo a família real e o governo português no Brasil. A 20 de novembro, os franceses invadem no mesmo o território português, obrigando Abromes a 24 do mesmo mês. A 30 de novembro, as tropas de Nápoles atingiram Lisboa, um dia antes a família real, junto com a corte portuguesa e cerca de 15 mil pessoas deixaram Portugal devido da pressão de embarcações britânicas seguindo para o Brasil. Muitos dos e veículos de Nápoles, tendo feito uma viagem tão grande e no rigor do inverno quando chegaram a Lisboa, encontraram-se muito debilitados e chegaram, a partir de maio de 1808, começaram a chegar-se para a Espanha como em Portugal uma série de revoltas populares que acabou por expulsar os militares franceses, ficando estes reduzidos (no território português) a uma linha que ia de Téniche a Abromes e destruída pelo rio Tejo e pelo Antónia. A 24 de julho de 1808, o general Arthur Wellesley, que mais tarde viria a tornar-se no duque de Wellington, desembarcou no porto e recabou instituições portuguesas sobre a situação militar no território português. Uma semana depois, as tropas britânicas desembarcaram perto da Figueira da Foz. No dia 10 de agosto, as tropas inglesas marcharam sobre Lisboa onde se juntaram a um contingente português de cerca de 6 mil homens totalizando um exército de 10 mil. Na sequência foram traçadas as batalhas de Roliça e Vimeiro que foram vencidas pelo duque português / Reino Unido, o que levou a convenção de Sintra.

1ª Invasão



Em 1799, Napoleão Bonaparte chegou ao poder em França. O seu objetivo enquanto governante era retirar da Inglaterra todo o poder e influência conquistados a nível internacional e passá-los para a França. Um dos aliados mais importantes de Inglaterra era Portugal e, como tal, Espanha aliou-se à França para juntas invadirem Portugal e dividirem o país entre essas duas nações. Em agosto de 1807, Napoleão veio para Badajoz, em Espanha, as suas tropas, com o objetivo de invadirem Portugal. Mas antes da invasão, os representantes de França e Espanha fizeram chegar a Portugal algumas reivindicações para que essa invasão não viesse a ocorrer. Uma das reivindicações era que Portugal deveria juntar-se a esses países no bloqueio continental, criado por Napoleão com o principal objetivo de prejudicar a situação de Inglaterra, fechando os portos portugueses à navegação britânica e pondo em risco a economia britânica. A segunda reivindicação era que Portugal deveria sequestrar todos os bens ingleses que se encontrassem no nosso país. Portugal ficou assim numa situação difícil pois se recusou o que a França e Espanha queriam, iria quebrar o bom relacionamento que existia com os ingleses desde longo tempo, mas se não o fizesse seria invadido pelos seus exércitos e dificilmente os conseguiria vencer.

2ª Invasão



2ª invasão francesa: Soult, 1809

Napoleão não desistiu de conquistar Portugal e, então, ainda em Março de 1809 (no ano seguinte à retirada de Junot), o marechal Soult entrou em Portugal pelo norte do país e dirigiu-se à cidade do Porto onde ocorreu o famoso desastre da ponte das Barcas, onde milhares de pessoas se vieram obrigados a fugir após a chegada dos franceses, tendo deixado e perdido pela famosa ponte muros devido à multidão que se submetia sobre ela, ela acabou por não resistir ao peso tanto da fuga das pessoas como do exército francês. A queda do mesmo acabou por resultar num número "ridículo" e assustador de mortes.

3ª Invasão



3ª invasão francesa: Massena, 1810

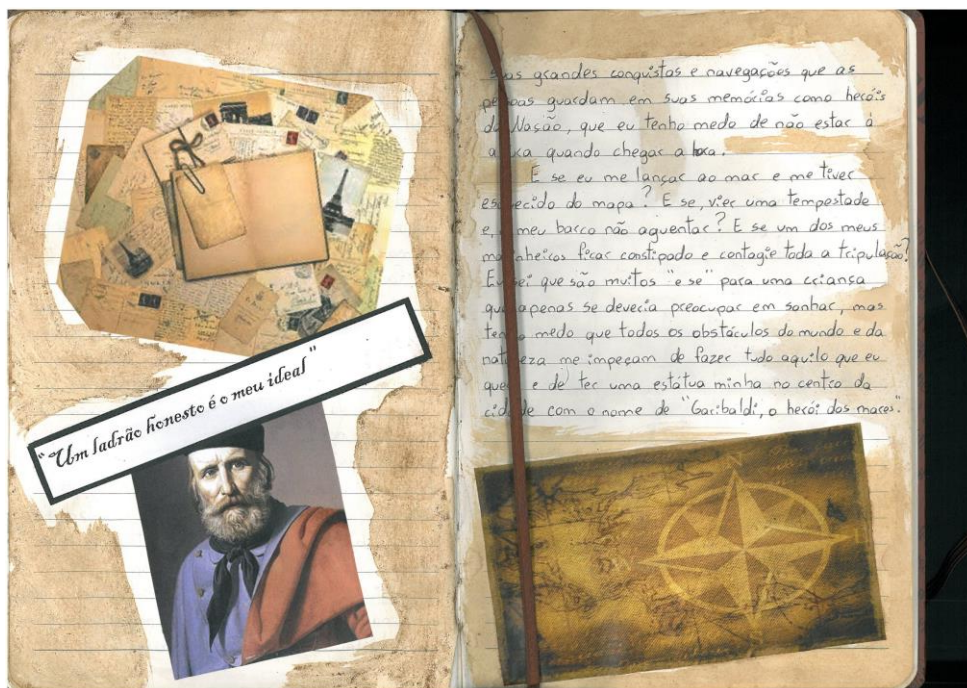
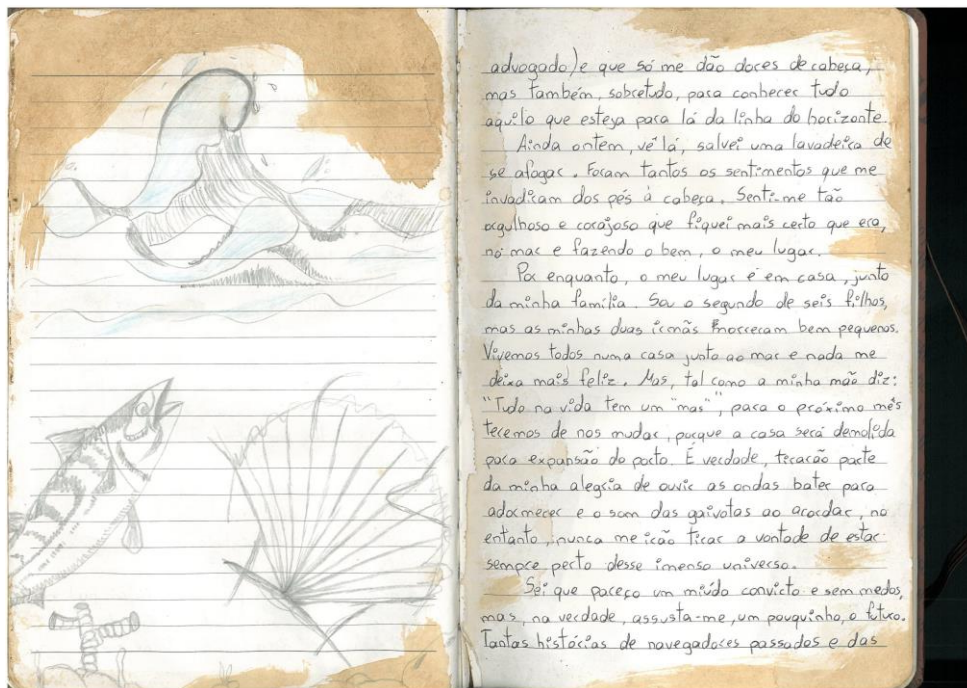
Uma terceira invasão francesa do território português teve início em 1810, sob o comando do marechal André Massena. Penetrando pelas regiões Nordeste de Portugal, conquistou a Praça Forte de Almeida no Alentejo, marchando em seguida sobre Lisboa.

Interceptado pelas forças luso-britânicas foi derrotado na Batalha do Buçaco (27 de setembro). Reagrupando as suas forças, retomou a marcha, flanqueando as tropas luso-britânicas e forçando-as a retirarem para defender a capital.

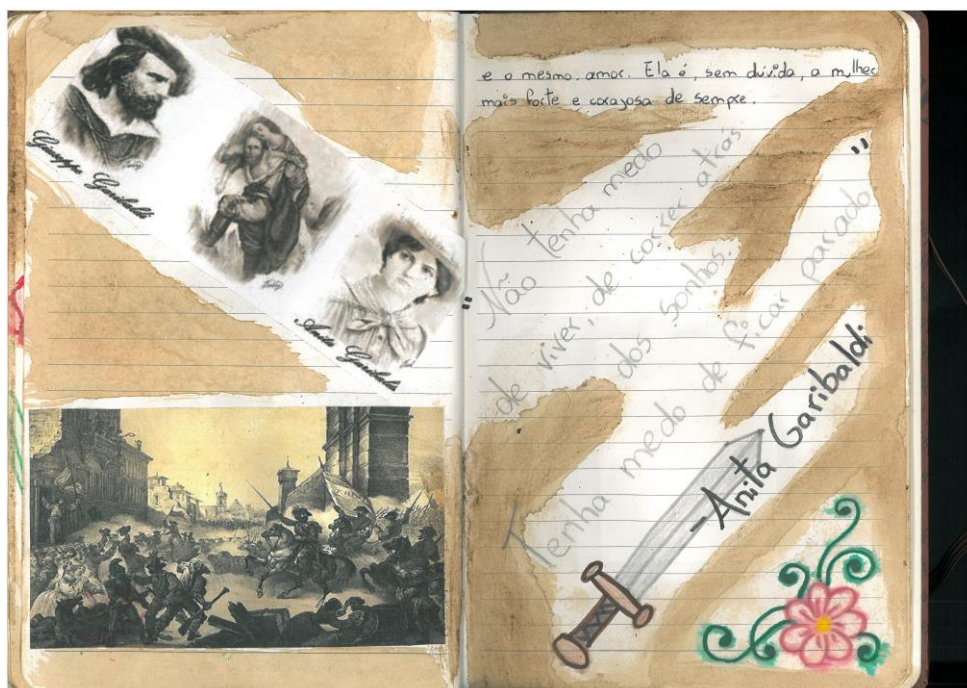
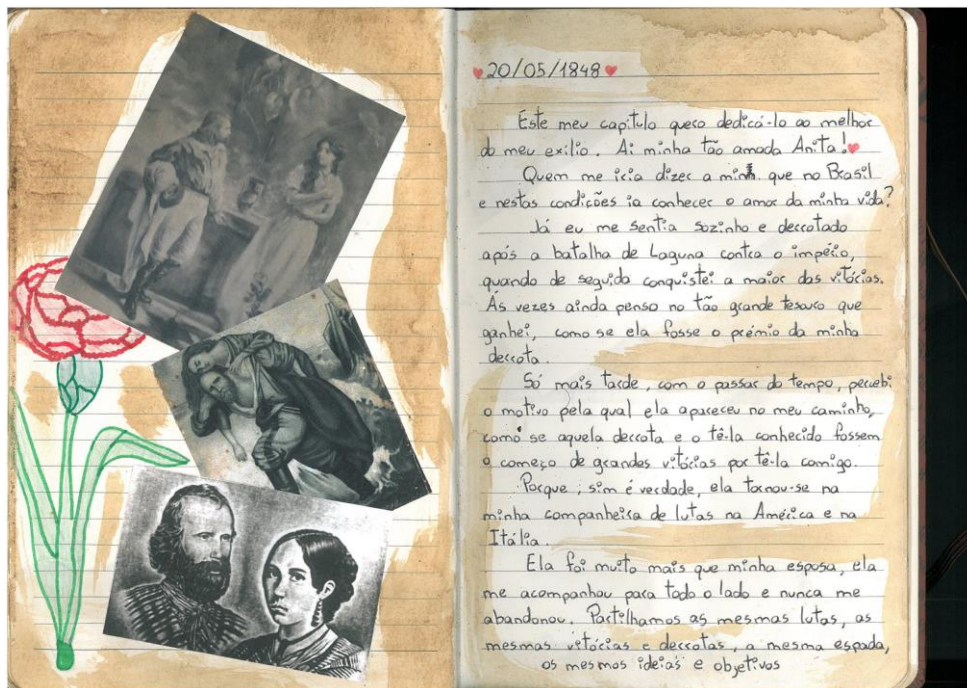
Os franceses atingiram as Linhas de Torres Vedras a 14 de outubro, esgotados no percurso dessa eventualidade e onde as tropas luso-britânicas os aguardavam desde o dia 10, retirando-se, derrotados, ao final do dia seguinte quando se aperceberam que não tinham capacidade para os enfrentar, acabaram por desistir.

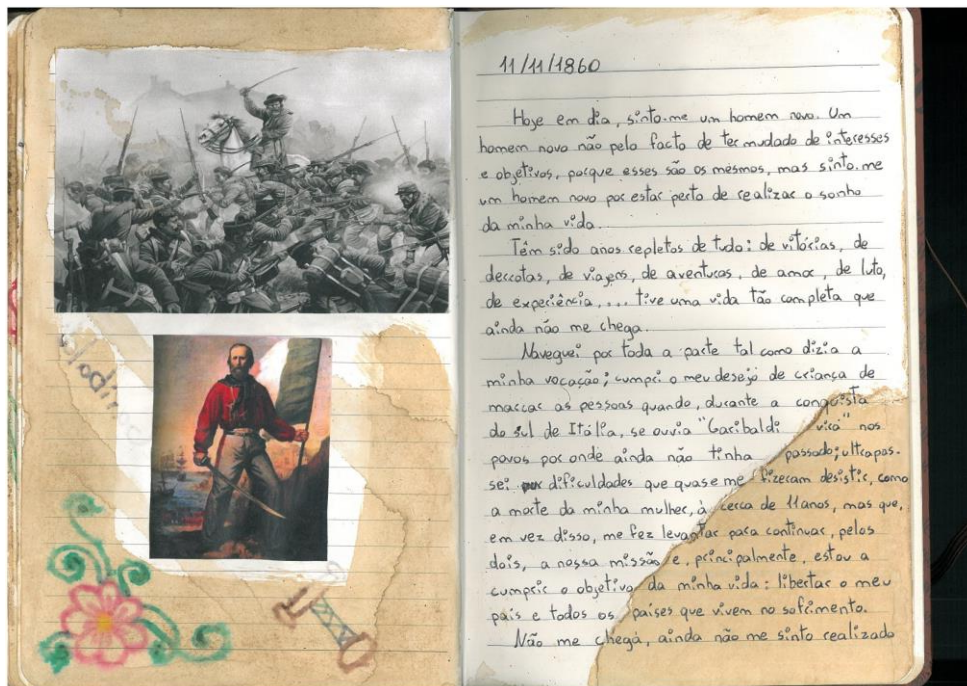
Anexo 16 – Trabalho de X8 no 1.º “caso-prático”













Relatório

Tendo em conta a proposta de trabalho criativo de História A, decidi para o meu trabalho criar um mini-diário de algumas fases da vida de um herói romântico, Giuseppe Garibaldi. Garibaldi foi um herói romântico porque foi uma das figuras mais notáveis da unificação italiana, pois dedicou toda a sua vida a lutar pela libertação do seu país face ao domínio estrangeiro e foi apelidado de "Herói de dois Mundos", pois participou em conflitos na Europa e na América.

Para além disto, penso que o meu trabalho transmite, também no texto, características tipicamente românticas, como o amor à pátria, a exaltação de sentimentos, as emoções pessoais...

Anexo 17 – Trabalho de X1 no 1.º “caso-prático”

Romantismo na Música Contemporânea

Neste trabalho irei falar sobre algumas músicas do nosso tempo que, a meu ver, têm um ou mais dos ideais românticos, inseridos nas suas melodias ou nas suas letras. Em cada música que enumerar, irei dar uma pequena perspectiva subjetiva ao porquê da minha escolha. É de lembrar que o Romantismo é a expressão artística da ideologia liberal, que levou às inúmeras revoluções liberais que estudamos na disciplina de História.

- John Lennon - Imagine

A meu ver, esta música extremamente famosa do falecido John Lennon pode ser considerada uma música romântica dos nossos dias devido ao facto de fazer alusão ao aspeto romântico do “sonho” e da imaginação. Neste caso, o “sonho” trata-se de um mundo ideal, onde não existe o mal e a paz reina, ligando-se também ao idealismo do Romantismo. Para além disso, John Lennon pode ser considerado um herói romântico dos nossos dias.

<https://www.youtube.com/watch?v=VOgFZfRVaww>

- Foo Fighters - My Hero

Esta escolha insere-se no meu trabalho devido ao tema da música, que é a alusão aos verdadeiros heróis do nosso mundo, não as estrelas de cinema ou os jogadores de futebol, mas sim o cidadão comum, que na minha opinião pode ser comparado ao herói romântico.

https://www.youtube.com/watch?v=EqWRaAF6_WY

- Eddie Vedder – Tuolumne

Esta música da autoria do vocalista dos Pearl Jam, Eddie Vedder, é aqui referida por mim devido ao facto de termos uma clara sensação de contacto com a natureza ao a ouvirmos. É de lembrar que na época do romantismo, a natureza tinha um grande protagonismo nas obras dos artistas românticos.

<https://www.youtube.com/watch?v=RRTDrriPNVU>

- Radiohead e Hans Zimmer – Bloom

Esta música é mais um exemplo de um ideal romântico presente numa música contemporânea. Esta música da banda Radiohead em colaboração com o famoso compositor Hans Zimmer, faz com que o ouvinte tenha uma clara sensação de estar em contacto com a natureza, mais concretamente com o oceano. Esta música foi utilizada no programa da BBC “Blue Planet” que realça ainda mais o envolvimento desta canção, bem como a sua beleza.

https://www.youtube.com/watch?v=_38JDGnr0vA

- Alt-J – Lovely Day

Esta música tem vários fatores românticos que levaram a que eu a escolhesse pra ser inserida no meu trabalho. Dois desses fatores são o cariz amoroso e o facto de a música falar de uma espécie de Utopia, visto que a canção se foca na possibilidade de um mundo perfeito através do amor, que poderia muito bem ser o tema de uma obra romântica.

<https://www.youtube.com/watch?v=GUEJG8Kctac>

- Radiohead – True Love Waits

Esta é provavelmente a minha música favorita de toda esta listagem. Esta música está inserida neste trabalho devido ao seu foco no amor no seu estado mais puro e á enorme emoção que é transmitida através da melodia e da voz do vocalista., traços estes que podem ser ligados facilmente ás obras românticas.

<https://www.youtube.com/watch?v=TAkQOuqs9kU>

- Simon and Garfunkel – The Sound of Silence

Esta lendária canção situa-se neste trabalho por razões óbvias. Ao escutar-mos esta música sentimos uma clara sensação de introspeção, baseada nos sentimentos e emoções, neste caso, a solidão.

<https://www.youtube.com/watch?v=4zLfCnGVeL4>

- The Beatles – Yellow Submarine

Esta música representa totalmente os elementos de escapismo do romantismo, a fuga figurativa do mundo físico para o mundo imaginário. Para além disso, faz inúmeras referências á natureza no seu estado mais puro.

https://www.youtube.com/watch?v=m2uTFF_3MaA

- Radiohead – Nude

“Nude”, é uma música extremamente bela que se enquadra perfeitamente no contexto romântico. A sua bela melodia é emotiva e liga o ouvinte a sentimentos de amor. Nesta canção, o amor é retratado como um idealismo inalcançável, muito próprio do romantismo. Para além disso, a melodia e a letra estão carregadas de exotismo subentendido, que é um dos traços fundamentais das canções românticas.

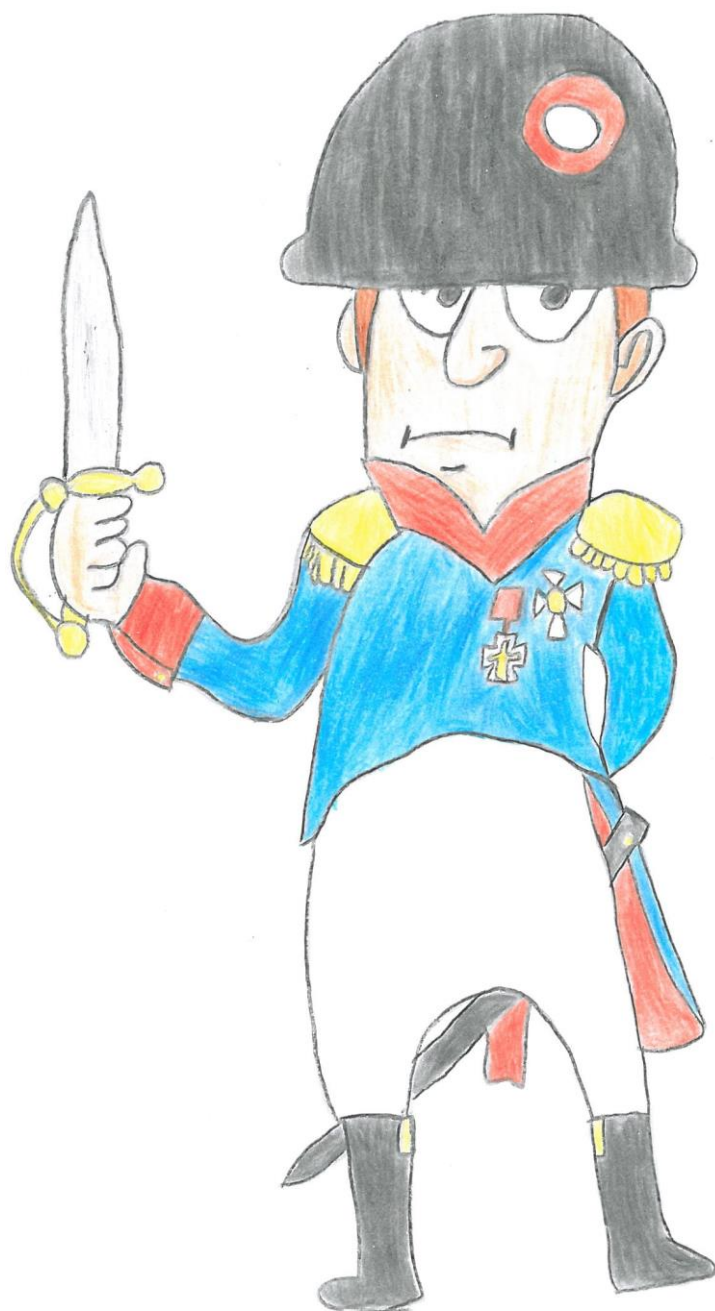
<https://www.youtube.com/watch?v=sHbHZOcpCZ0>

Anexo 18 – Trabalho de X7 no 1.º “caso-prático”

Revolução Francesa - Uma transição de Época

Chegamos todos à conclusão
Que na França, a revolução,
Foi um marco na História Moderna
Da nossa civilização,
Com o fim do absolutismo,
E graças ao iluminismo,
Pensadores como Voltaire
Garantiram à sociedade, liberdade de expressão,
E de nossas ideias,
Mesmo não concordando
Pelo direito de dizê-las,
Morreu lutando!

Anexo 19 – Trabalho de X11 no 1.º “caso-prático”



Anexo 20 – Trabalho de Y6 no 1.º “caso-prático”

Querido diário,
eu, Napoleão Bonaparte, líder da Nação francesa, soldado de 30 anos, acabei de liderar uma campanha militar no Egito, já com um vasto império, uma grande quantidade de vitórias e o apoio do meu povo, decidi avançar para o Egito há 1 ano (1798). Usei este território como meio para derrotar Inglaterra. Apenas demorei 2 meses a preparar este golpe!
Infelizmente a minha frota não é suficiente para enfrentar a Marinha Real Britânica no Canal de Maniche, pelo que tive de optar por outros meios. Decidi, portanto, organizar uma expedição militar para tomar o Egito e, assim, prejudicar Inglaterra nas suas rotas à Índia de fins comerciais. Com isto, podia estabelecer presença francesa no Médio Oriente, através de uma aliança com o inimigo inglês na Índia, Sultão Tipu.
Rumo ao Egito, cheguei a Malta por volta do dia 9 de junho de 1798. O seu líder rapidamente se rendeu perante o meu fortíssimo exército. Logo, apoderei-me de uma das suas importantes bases navais. Em julho, chegamos a Alexandria. Esquivaram-se diversas batalhas como por exemplo: Batalha de Chobrakit contra os Namlucos (um antigo poder no Médio Oriente), Batalha das Pirâmides, perto das grandes pirâmides do Egito. Após inteligentes práticas tácticas, vencemos com a morte de apenas 24 franceses e uns 2000 egípcios. Em agosto, deu-se a Batalha do Nilo na qual a frota britânica destruiu as minhas embarcações. Devido a isso, já não pude fortalecer a posição francesa no Mediterrâneo. No Egito, o meu poder aumentou ligeiramente por uns meses.
No início deste ano (1799), mandei um exército para a província otomana de Damasco, de modo a conquistar algumas das cidades costeiras como Jafa. Nesta cidade, morreu imensa gente!
Para meu azar, a minha tripulação apanhou diversas doenças, incluindo a peste bubónica. Como não conseguiram proteger as terras conquistadas, esta campanha começou a falhar, então, irei regressar ao meu país com os homens saudáveis que restaram por volta para o Egito.

Como meus cientistas e homens cultos comigo, elabo que os devei explorar, retirar amostras e fazer experiências naquela nova terra que terá sido o berço da arte e cimeira das civilizações antigas. Os meus caros colegas foram autores de importantes descobertas como foi o caso da Pedra da Roseta, o que nos ajudou a decifrar as escritas antigas, visto que na Pedra estão presentes os hieróglifos, demótico e grego. Aproveitei, também, para trazer para França algumas riquezas egípcias como recordações desta campanha, como grandes quantidades de ouro que se encontravam dentro das famosas pirâmides.
Agora, encontro-me num navio de volta a França, cheio de saudades da minha amada Josefina e ansioso para mostrar ao meu povo todas estas conquistas e riquezas.

Napoleão Bonaparte

Anexo 21 – Avaliação do grau de demonstração prática das “Inteligências” solicitadas pela tarefa realizada, no 1.º “caso-prático”, para o 11.º X

Alunos	“Inteligências” solicitadas pela tarefa realizada	Grau de demonstração prática das “Inteligências” solicitadas
X1	Musical e Intrapessoal	Elevado. Revelou grande sensibilidade musical e intrapessoal ao fazer a ligação entre a música do <i>Romantismo</i> e a música contemporânea. Muito ousado, mas todas as opções muito bem sustentadas. Percebendo o que as músicas transmitiam e o que lhe transmitiam.
X2	Espacial	Reduzido. Desenho que, apesar do significado, não evidencia grandes aptidões técnicas nessa arte (ex. linhas, simetrias, etc.), tal como não revela especial competência visual/espacial (detalhes visuais/espaciais).
X3	Espacial e Linguística	Reduzido. Desenho que, apesar do significado, não evidencia grandes aptidões técnicas nessa arte (ex. linhas, simetrias, etc.), tal como não revela especial competência visual/espacial (detalhes visuais/espaciais). Em termos linguísticos, o texto revela alguns erros de concordância.
X4	Linguística e Intrapessoal	Reduzido. Não revelou qualquer sensibilidade especial para manipular os significados, as estruturas ou a estilística, em termos linguísticos, cometendo, inclusivamente, alguns erros de concordância. Em termos intrapessoais, vestindo a pele de uma revoltosa, não conseguiu evidenciar forças, fraquezas, objetivos pessoais ou emoções.
X5	Linguística e Intrapessoal	Elevado. Linguisticamente, apesar de uma ou outra pequena falha de concordância, o texto está muito bem estruturado, com uma narrativa muito fluida. Em termos intrapessoais, conseguiu evidenciar fraquezas, desejos e frustrações pessoais, autocompreensão e autoreflexão.
X6	Espacial e Linguística	Razoável. Revelou algumas qualidades espaciais (linhas bem definidas e visualmente interessante o facto da bandeira francesa dar a sensação de poder vir a ser cortada pela guilhotina). Linguisticamente, não se nota o mesmo nível de aptidão, até porque o texto parece ser fortemente influenciado por uma forma de comunicação sul-americana...
X7	Linguística	Razoável. Poema bem escrito, com musicalidade. Poderia ter explorado mais significativamente os recursos estilísticos e os significados. A estrutura também poderia ser aprimorada.
X8	Linguística, Intrapessoal, Interpessoal e Espacial	Pleno. Texto escrito de forma impecável – boa estrutura; utiliza recursos estilísticos variados; e possui uma linguagem cheia de significado e de mensagens subliminares. Tudo isto num estilo claramente <i>romântico</i> . Em termos espaciais, nota-se uma impecável apresentação visual do trabalho, e também sobressai a forma como, através de uma ou outra imagem, conseguiu representar ideias (não só imagens desenhadas, como também manipuladas). No âmbito das “Inteligências Pessoais”, o estudante conseguiu pôr-se na pele de uma personagem do <i>Liberalismo</i> e perceber o seu modo de atuação no contexto do seu tempo e das suas vivências. Adicionalmente, depois de ter lido

		essas implicações e entrada na personagem, conseguiu evidenciar sentimentos, fraquezas, forças, objetivos e desejos pessoais, bem como demonstrar grande autocompreensão, autoreflexão e autoestima.
X9	Musical, Espacial e Linguística	Razoável. Musicalmente, sobressai a apresentação impecável da partitura de uma obra de Chopin, revelando alguma capacidade na escrita musical (não composição, mas na transcrição correta dos símbolos). Em termos espaciais nota-se a excelente apresentação visual. Linguisticamente, o texto está bem estruturado, não contendo erros ortográficos (pena a utilização do abreviado “polonês” em vez de “polaco”).
X10	Linguística	Reduzido. O texto, embora não apresente erros ortográficos, ou falhas de concordância de maior, não está muito bem estruturado (ex.: começa-se pela segunda invasão, passa-se para a primeira e volta-se à segunda), tornando-se algo confuso em alguns momentos.
X11	Espacial e Interpessoal	Reduzido. Apesar do desenho ser agradável, não demonstra qualquer aptidão técnica ou espacial significativa e não transmite qualquer tipo de significado subjetivo. Em termos interpessoais, não se nota, também, através do trabalho, qualquer tipo de aproximação identitária à personagem histórica retratada.
X12	Intrapessoal e Linguística	Elevado. Em termos intrapessoais, conseguiu evidenciar motivações pessoais, desejos, autocompreensão e autoreflexão de forma inequívoca. Linguisticamente, apesar de algumas falhas em termos de pontuação, o texto está muito bem estruturado, com uma narrativa muito fluida e coerente.
X13	Linguística, Naturalista e Musical	Razoável. Linguisticamente, o texto acaba por estar, sempre, bem estruturado, apesar de não se notar qualquer tipo de transcendência. Relacionada com a inteligência <i>Naturalista</i> , é possível notar a excelente categorização, classificação e organização de elementos (neste caso, não naturais, mas ao nível dos conteúdos escolares). Musicalmente, apenas e só se evidencia um bom gosto.
X14	Linguística e Interpessoal	Razoável. Linguisticamente, o texto, apesar de interessante, contém alguns lapsos ortográficos – nada de muito relevante, no entanto. A estrutura faz sentido. Em termos interpessoais, nota-se uma boa leitura relativamente à personagem histórica tratada.
X15	Linguística e Interpessoal	Razoável. Linguisticamente, o texto não apresenta erros significativos e encontra-se bem estruturado. Em termos interpessoais, nota-se uma boa leitura relativamente à personagem histórica tratada.
X16	Linguística e Espacial	Razoável. Linguisticamente, o texto não apresenta erros e encontra-se bem estruturado. Em termos espaciais, nota-se o cuidado da apresentação e o interessante jogo de cores.
X17	Interpessoal, Espacial e Naturalista	Elevado. Em termos Interpessoais evidenciou uma abordagem perfeitamente de acordo com a problematização do papel da mulher na sociedade do tempo em questão. Esta leitura social também pode ser, de certo modo, relacionada com a inteligência <i>Naturalista</i> . Em termos espaciais, apesar do desenho, tecnicamente, não estar perfeito, conseguiu-se fazer passar uma mensagem importante sob um ponto de vista marcadamente visual.
X18	Espacial	Reduzido. Desenho que, apesar do significado, não evidencia grandes aptidões técnicas nessa arte (ex. linhas, simetrias, etc.), tal como não revela especial

		competência visual/espacial (detalhes visuais/espaciais).
X19	Linguística e Espacial	Razoável. Linguisticamente, o texto acaba por estar, sempre, bem estruturado, com uma narrativa razoavelmente fluida, apesar de não se notar qualquer tipo de transcendência (em termos estilísticos e literários). Em termos espaciais, a apresentação é extremamente cuidada, mas não se notam qualidades técnicas, artísticas ou visuais que sobressaíam.
X20	Linguística	Razoável. Poema razoavelmente bem escrito. Poderia ter explorado mais significativamente os recursos estilísticos. A estrutura deveria ser ser aprimorada.
X22, X23 e X27	Linguística	Razoável. Texto interessante, mas com uma ou outra falha em termos estruturais e pouca ousadia em termos literários e estilísticos. Ainda assim, a narrativa é fluida e consistente.
X24	Linguística, Espacial e Interpessoal	Reduzido. Não revelou qualquer sensibilidade especial para manipular os significados, as estruturas ou a estilística, em termos linguísticos, cometendo, inclusive, alguns erros de concordância. Desenho que, apesar do significado, não evidencia grandes aptidões técnicas nessa arte (ex. linhas, simetrias, etc.), tal como não revela especial competência visual/espacial (detalhes visuais/espaciais). Em termos interpessoais, demonstra conhecer algo da personagem tratada (a divisão entre dois “mundos”), mas é algo que é evidente, à partida.
X25	Linguística	Elevado. Poema bem escrito, com uma estrutura coerente, recorrendo a um ou outro recurso estilístico e contendo muito conteúdo histórico, o que faz com que a concepção do poema se torne mais complexa. Ainda assim, saiu-se muito bem.
X26	Espacial	Nulo. Trabalho muito pobre em termos de concepção e de execução.
X29	Espacial	Razoável. Nota-se o cuidado da apresentação e o interessante jogo de cores. Mas não revela qualquer tipo de transcendência em termos espaciais (por exemplo, de manipulação de imagem, orientação, simbolismo não evidente).

Anexo 22 – Avaliação do grau de demonstração prática das “Inteligências” solicitadas pela tarefa realizada, no 1.º “caso-prático”, para o 11.º Y

Alunos	Inteligências solicitadas pela tarefa realizada	Demonstração das Inteligências solicitadas
Y1, Y7 e Y17	Linguística	Razoável. Texto bem estruturado, coerente, sem falhas ortográficas, mas, também, sem qualquer tipo de transcendência em termos linguísticos (literários ou estilísticos).
Y2, Y5, Y27	Linguística e Intrapessoal	Elevado. Apesar de um pequeno erro ortográfico e de uma rima mal conseguida, o poema está muito bem estruturado, carregado de conteúdo histórico (o que aumenta a complexidade da concepção). Depois, e isso é que valoriza ainda mais o trabalho, nota-se uma boa manipulação da estrutura, dos significados e de um ou outro recurso estilístico.
Y3	Linguística	Reduzido. Embora não se vislumbrem erros ortográficos, no que concerne à estrutura do discurso o trabalho parece, sempre, algo confuso.
Y4	Linguística e Intrapessoal	Razoável. Poema muito bem estruturado, sem falhas ortográficas, mas que poderia estar melhor em termos literários (falta musicalidade e uma ligação mais conexa entre as palavras).
Y6	Linguística e Interpessoal	Elevado. Linguisticamente, o texto está muito bem estruturado, com uma narrativa muito fluida e eficaz. Em termos interpessoais, conseguiu interpretar os desejos, temperamentos e motivações da personagem em causa.
Y8, Y14 e Y26	Musical, Interpessoal e Linguística	Elevado. Em termos musicais, demonstraram algum conhecimento e alguma capacidade de analisar coerentemente peças musicais. No âmbito Interpessoal, trabalharam muito bem em equipa, revelando uma excelente capacidade para cooperar e comunicar. Linguisticamente construíram um discurso bem estruturado, e fluído sob o ponto de vista da expressão oral.
Y10	Espacial e Intrapessoal	Razoável. Visuo-espacialmente, mostrou alguma imaginação abstrata e uma certa influência <i>pós-impressionista</i> . Em termos intrapessoais demonstrou sobretudo sensações e pensamentos mais imediatos. Faltou, porém, um pouco de substância em ambos os âmbitos.
Y11	Linguística e Interpessoal	Razoável. Linguisticamente, o texto não apresenta erros ortográficos e encontra-se bem estruturado. Em termos interpessoais, nota-se uma leitura muito consistente relativamente à personagem histórica tratada.
Y12	Linguística e Espacial	Pleno. Memória descritiva escrita de forma impecável – bem estruturada; possui uma linguagem cheia de significado e de mensagens subliminares; formidável narrativa que explica em palavras (e tão completamente), o que em termos visuais não se conseguiu transmitir, devido a algumas deficiências neste âmbito (sobretudo técnicas, procedimentais e de orientação espacial)
X16 e Y25	Musical, Intrapessoal e Interpessoal	Pleno. Em termos musicais, conseguem interpretar, de forma muito consistente, em flauta transversal, o tema de Tchaikovsky, transmitindo todas as sensações e sentimentos que a música lhes transmitiria. Depois, o trabalho em conjunto é impecável, revelando uma excelente capacidade de comunicação (musical).
Y17	Espacial	Razoável. Usou de forma inteligente a maquete de uma embarcação que possuía

		previamente, simulando de forma consistente um acontecimento histórico.
Y19	Linguística	Razoável. Texto bem estruturado, sem erros ortográficos, mas que revela pouca ousadia em termos literários e estilísticos.
Y21	Linguística e Interpessoal	Elevado. Linguisticamente, o texto está muito bem estruturado, com uma narrativa muito fluida e eficaz. Em termos interpessoais, consegue-se perceber e explicitar, de forma muito consistente, as implicações sociais da realidade apresentada.
Y22	Espacial	Razoável. Nota-se o cuidado e a graciosidade da apresentação. Mas não revela qualquer tipo de transcendência em termos espaciais (por exemplo, de manipulação de imagem, orientação, simbolismo não evidente).
Y23	Espacial e Lógico-matemática	Pleno. Consegue-se construir, através do desenho – do uso, manipulação e construção simbólica (altamente subjetiva) da imagem -, visualmente, uma narrativa cheia de conteúdo e de mensagens subliminares (apesar da aparente simplicidade do desenho). A relação entre os símbolos construídos e o seu significado em termos de conteúdo histórico é reveladora da aptidão lógico-matemática do estudante.
Y28	Intrapessoal e Espacial	Pleno. Extremamente relevante através como, a partir da manipulação de uma imagem, conseguiu construir e evidenciar toda uma narrativa alternativa, contextualizada com os conteúdos escolares adquiridos. A interpretação pessoal desses conteúdos também é evidente no trabalho.

Anexo 23 – Avaliação dos trabalhos realizados no 1.º “caso-prático” - o 11.º X

Alunos	Criatividade	Enquadramento Histórico	Exploração de princípios <i>Românticos</i>	Produto final	Cl. 0-20
X1	5. Extremamente criativo (e ambicioso) ao procurar, de forma convincente, características do <i>Romantismo</i> em músicas contemporâneas não eruditas.	3,5. Boa tentativa de se procurar, no presente, realidades que se apresentem como precedentes de outras do passado. No entanto, não fica totalmente perceptível a influência do passado no presente. Apenas se percebe alguma coincidência de características.	4,5. Identificação muito consistente de características típicas da música do <i>Romantismo</i> em canções contemporâneas. Poderia ter ido um pouco além (explorar outras características, como a “exaltação do sentimento” ou o “gosto pelas tradições locais”). Abordagem ambiciosa e subjetiva que marcou o trabalho enquadra-se no papel do artista romântico.	3. Trabalho coerente e com ideias bem argumentadas. No entanto, teria mais impacto se fosse construído de forma a que expusesse diretamente as músicas abordadas. Bem a compreender a forma como realidades do passado podem ter impacto (direto ou indireto) nas do presente.	16
X2	2,5. Interessante o facto de ter tido a intenção de relevar a guilhotina no âmbito da Revolução Francesa, sublinhando o significado do “Terror”.	3. De facto, o período do “Terror” foi um dos mais significativos e marcantes da Revolução Francesa, na medida em que demonstrou até que ponto se pode ir quando se tenta “cortar o mal pela raiz” – sendo extremamente radical. Está perfeitamente de acordo com o proposto no exercício.	2,5. Ao mostrar a guilhotina de forma crua e pouco ornamentada aproximou-se, um pouco, de Goya, faltando, claramente, imprimir um maior dramatismo na obra.	2. Acabou por se revelar algo pobre, tendo em conta as possibilidades abertas pelo exercício proposto.	10
X3	2,5. Interessante a ideia de conjugar um texto referente à independência do Brasil, com um mapa do país e a figura de D. Pedro.	2,5. A independência do Brasil, processo no qual D. Pedro foi figura central, foi, de facto, um acontecimento importante dentro do âmbito das Revoluções Liberais. E o “Grito do Ipiranga”, muito bem referenciado, simboliza esse processo. No entanto, não faz sentido colocar, não digo a bandeira atual do Brasil no trabalho, mas o símbolo da República Federal do Brasil está totalmente descontextualizado.	2,5. Nota-se uma certa exploração do princípio da exaltação do “herói romântico”, neste caso D. Pedro.	2. Algumas incongruências históricas (como o símbolo da república) acabam por marcar negativamente um trabalho algo tímido, mas bem idealizado.	9,5
X4	3,5. Original o facto de ter pegado na revolta da Maria da Fonte para se valorizar o papel da	3,5. A revolta da Maria da Fonte foi, sem dúvida, um acontecimento marcante durante a implantação do Liberalismo em Portugal. O curioso facto dessa revolta ter sido levada a cabo por mulheres acaba	3. Nota-se, no texto, uma certa exaltação dos sentimentos, algo típico do <i>Romantismo</i> . A participação em revoltas também tem muito que ver com	2. O texto revela-se um pouco pobre, quer em termos de forma, quer em termos de conteúdo.	12

	mulher.	por valorizar o acontecimento. Mas não é certo que essa participação tenha sintoma de emancipação.	o carácter <i>romântico</i> . E também se nota a exaltação da figura do herói romântico (neste caso a mulher).		
X5	3,5. Original a ideia da carta de Massena para Napoleão, a dar conta da derrota face a Portugal (e Inglaterra).	4,5. Muito bem enquadrado nas Invasões Francesas, mais propriamente na 3.ª Invasão. De resto, a alusão às “linhas de Torres Vedras” é muito bem conseguida.	3. Nota-se, na carta, bastante intensidade emocional e, de uma forma subliminar, a valorização de um herói (Portugal). No entanto, poderia ter ido um pouco mais longe neste domínio.	4. Texto coerente, eficaz na forma como enquadra a situação e com uma excelente apresentação. Poderia ter colocado um pouco mais de pormenores na sua narrativa, dando-lhe um carácter mais <i>romântico</i> .	15
X6	3,5. Muito interessante a valorização da figura de Robespierre no âmbito da Revolução Francesa.	4,5. Robespierre, apresentado quase como um símbolo da Revolução Francesa, acaba por fazer sentido – um revolucionário que foi peça central na revolução, mas que, depois, também acaba por ser o rosto do “Terror”, que marcou o rescaldo da mesma. Esse simbolismo está muito bem conseguido com a tríade – Robespierre, bandeira Francesa e guilhotina. Interessante a nota biográfica que acompanha o desenho.	3,5. Nota-se um certo fervor nacionalista, uma valorização de um “herói” e um idealismo. Falta algum dramatismo no desenho, que fizesse sobressair o “Terror”.	4. Boa apresentação; desenho agradável; interessante nota biográfica; simbologia implícita muito interessante. Faltou mais drama, algo mais cru, para concretizar as ideias que se pretendeu transmitir.	15,5
X7	4. Ambiciosa a forma como se tentou, através de um poema, demonstrar o significado “filosófico” da Revolução Francesa.	4,5. Muito bem a localizar no espaço (em França) e no tempo (Final da Época Moderna) a Revolução Francesa, que terá as suas bases ideológicas no iluminismo e que pôs fim ao absolutismo – de forma completa, contextualizou a sua narrativa (“poética”)	4. Nota-se a exaltação da liberdade e a expressão de um novo idealismo humano, expresso na valorização de uma figura (Voltaire).	3. A apresentação prejudicou muito o produto final. Depois, poderia ter explorado mais significativamente outros valores da Revolução Francesa, “filhos do iluminismo”, como a igualdade e a fraternidade. Denotou perceber as relações de causalidade e de continuidade-mudança, características do tempo histórico.	15,5
X8	5. Absolutamente original mostrar o <i>Liberalismo</i> através do diário de um herói <i>romântico</i> das	5. Garibaldi é, sem dúvida, um dos maiores símbolos das tentativas de implantação do <i>Liberalismo</i> , sendo um herói liberal quer na América, quer na Europa. E a sua vida simboliza na	5. Perfeita a exploração dos mais variados princípios <i>românticos</i> – figura do herói; exaltação dos sentimentos; valorização da liberdade;	5. Trabalho extremamente criativo, bem idealizado, com conteúdo (histórico e artístico), muito bem	20

	Revoluções Liberais.	perfeição o “herói <i>romântico</i> ”. Todo esse enquadramento está muito bem expresso nas vivências de Garibaldi, apresentadas ao longo do diário, onde se mistura ficção idealizada com realidade (factos históricos).	expressão de um novo idealismo humano; nacionalismo; deslumbramento pela Natureza; várias representações de auto-expressão.	apresentado. Apenas se nota uma distração, nas colagens que servem para embelezar o caderno, é possível ver a Torre Eiffel, que é posterior a Garibaldi. Mas como tal não tem qualquer influência no conteúdo do trabalho em si, não deve prejudicar a classificação de algo que está impecável. Revelou empatia histórica.	
X9	4. Original o facto de se ter partido de uma partitura de Chopin, um dos grandes símbolos da música do <i>Romantismo</i> para se realizar o trabalho (em vez de um texto ou de uma pintura, porque não uma partitura?).	4. O <i>Romantismo</i> foi, de facto, um dos principais legados do <i>Liberalismo</i> , e Chopin, até pelo facto de ter saído do seu país de origem (Polónia) devido aos conflitos no âmbito das Revoluções Liberais, tendo ido para França revolucionar a música do seu tempo, é um símbolo consistente desse período. A nota biográfica do compositor e a pequena síntese do <i>Romantismo</i> complementam bem a partitura apresentada, contextualizando-a.	3,5. Contendo, através da música apresentada na partitura, como a intensidade emocional, a apologia da liberdade e resquícios de valorização das tradições, o trabalho centra-se num “herói romântico” por excelência (Chopin), e apresenta sumariadas algumas características do <i>Romantismo</i> . Mas, mais do que apresentá-las, devia tê-las expresso de modo mais convincente.	3,5. A excelente apresentação valoriza o trabalho, em que a apresentação da partitura é um elemento diferenciador. O texto, no entanto, deveria ser mais trabalhado, contendo alguns erros (por exemplo, “polonês” em vez de “polaco”, indicia a fonte de informação).	15
X10	2. A ideia de narrar, de forma sintética, as Invasões Francesas acaba por não ser muito criativa, na medida em que não se acrescenta nenhum elemento diferenciador, tendo em conta a natureza do trabalho proposto.	4. Apresenta-se, de forma clara, o contexto das Invasões Francesas, com referências temporais (datas) e espaciais (batalhas, direções, etc.). Contudo, notam-se algumas imprecisões - por exemplo, embora a referência à “Tragédia da Ponte das Barcas” seja positiva, não se depreende do texto alguma vítima civil da tragédia.	2. No limite, poderíamos encontrar um certo nacionalismo, na forma como o texto valoriza a derrota dos franceses, que queriam tomar Portugal. Mas não se exploram suficientemente os princípios do <i>Romantismo</i> .	2,5. Texto com alguma substância, mas nem sempre bem construído, contendo algumas imprecisões.	10,5
X11	2,5. Interessante a ideia de se representar um “herói romântico”	3,5. Napoleão foi, de facto, uma figura determinante nas Revoluções Liberais. E o pormenor da tentativa de representação da <i>cocarde</i> tricolor, símbolo da	3. Nota-se a valorização da figura do “herói”, algum idealismo (carregado de pepitas de simbolismo e nacionalismo),	2,5. Desenho agradável, com algum simbolismo à sua volta. Deveria ter mais conteúdo (nem que	11,5

	por excelência, através do desenho.	Revolução Francesa, acaba por enquadrar ainda mais o trabalho no tempo (e espaço) pretendido.	bem como a exaltação dos valores da Revolução Francesa (através do <i>cocarde</i>).	fosse simbólico). Pena o esquecimento do azul na <i>cocarde</i> que deveria ser tricolor – mas percebeu-se a intenção.	
X12	3,5. Original a ideia da carta por parte de um opositor a Robespierre, condenado à guilhotina na altura do “Terror”, conjugada com a bandeira francesa e os valores da revolução (Liberdade, Igualdade e Fraternidade)	4,5. Acontecimento bem localizado no espaço e no tempo. A referência à prisão de Robespierre torna essa localização temporal ainda mais exata. Depois, há referências a causas da Revolução Francesa, bem como aos seus ideais, e de como o “Terror” desvirtuou esses ideais.	4,5. Nota-se, sobretudo a exaltação da liberdade, um certo nacionalismo, juntamente com alguma intensidade emocional. Está, ainda, expresso, o novo idealismo humana, e o “herói” <i>romântico</i> é, neste caso, um herói desconhecido, mas que simboliza os ideais da Revolução Francesa.	3,5. A apresentação poderia ter sido mais trabalhada. Ainda assim, o aluno foi capaz de revelar alguma empatia histórica.	16
X13	3,5. Interessante o facto de se ter abordado o <i>Liberalismo</i> pela base filosófica de suporte do movimento – o <i>Iluminismo</i> .	4. Contextualiza de forma adequada o <i>Iluminismo</i> , fazendo referência aos seus principais ideais e autores. Na música de acompanhamento do texto optou por utilizar o barroco Vivaldi – faria mais sentido, por exemplo, e para fazer a ligação com o <i>Liberalismo</i> e com o <i>Romantismo</i> , ter utilizado, por exemplo, Beethoven.	2. Foi um trabalho tipicamente escolar, em que não houve ousadia em termos “artísticos”.	4. Trabalho com uma excelente apresentação, consistente em termos de conteúdos, mas tipicamente escolar, não indo totalmente de encontro aos objetivos primordiais do exercício.	13,5
X14	3,5. Original a ideia de se escrever um possível discurso de despedida de Napoleão para os seus soldados.	3. Percebe-se que estamos situados na altura da queda de Napoleão, havendo, ainda, referências a ideais da Revolução Francesa e à resiliência de Napoleão como líder francês. No entanto, o enquadramento podia estar mais explícito.	3,5. Nota-se a intensidade emocional e a figura do “herói” romântico, que não deixa de o ser apesar da derrota. O fervor nacionalista também impera.	3. Trabalho meritório, embora a apresentação pudesse estar mais cuidada e a escrita, aqui e ali, mais trabalhada.	13
X15	2,5. Interessante a ideia de recriar uma carta de D. Pedro ao seu pai, o que, como se viu nas aulas, era um hábito.	4,5. Muito bem enquadrado no tempo e no espaço, com referência a datas específicas e a momentos de alguma tensão na relação Reino-Príncipe Regente.	3,5. Nota-se a defesa da Liberdade e o Nacionalismo, bem como, além de alguma intensidade emocional, o assumir da figura de “herói” por parte de D. Pedro.	3,5. Trabalho com uma apresentação interessante e em que se conseguiu criar uma certa empatia histórica. Adicionalmente, vestiu-se muito bem a pele de D. Pedro (passaria por uma carta do próprio).	14
X16	2,5. A “Tomada da	5. Acontecimento bem localizado no	2,5. É evidenciado um certo	3,5. Trabalho muito	13,5

	Bastilha” é um momento emblemático da Revolução, pelo que a sua escolha faz sentido.	tempo e no espaço. Através do texto explicativo, conseguiu-se demonstrar o que esteve na origem da revolta, e quais foram as grandes implicações da mesma.	carácter nacionalista e uma expressão de um novo idealismo humano. No entanto, o acontecimento mereceria um pendor “artístico” mais significativo.	consistente em termos de conteúdo (boa narrativa), com uma boa apresentação (interessante jogo de cores para mostrar a bandeira francesa). Faltou arriscar um pouco mais em termos criativos.	
X17	5. Muito original a forma como se aborda o reduzido papel e a reduzida importância dada à mulher em tempos de “Direitos do Homem e do Cidadão”.	3,5. Bem enquadrado no tempo e espaço da proposta – <i>liberalismo</i> . Com uma referência implícita à “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”. Poderia ter uma contextualização mais explícita, mas isso iria contra a natureza do trabalho que o aluno quis realizar.	3. Novo idealismo humano presente na defesa de valores como a “Igualdade” e a valorização do papel da mulher. Mulher, como “herói”. Idealismo. Talvez demasiado simples o desenho.	4. Boa apresentação, com mensagens sobretudo subliminares, o que valoriza o trabalho.	15,5
X18	2,5. A “Tomada da Bastilha” é um momento emblemático da Revolução, pelo que a sua escolha faz sentido.	3.A “Tomada da Bastilha” é, talvez, o acontecimento mais marcante da Revolução Francesa, pelo que se enquadra perfeitamente com a proposta. O trabalho deveria, no entanto, ter mais conteúdo em termos de enquadramento histórico.	2,5. Nota-se um certo fervor nacionalista. Deveria ter ido além nos aspetos típicos do <i>Romantismo</i> .	2. Desenho agradável, com boa apresentação, mas algo pobre em termos de conteúdo e de criatividade.	10
X19	4,5. De valorizar o facto de ter conjugado a narrativa das Invasões Francesas, com desenhos introdutórios.	5. Contextualização histórica precisa, com uma narrativa impecável, perfeitamente enquadrada no tema proposto. Síntese das Invasões Francesas bem conseguida.	2,5. Talvez se note um certo fervor nacionalista. Mas os princípios <i>românticos</i> poderiam ser trabalhados de forma mais aprofundada.	4,5. Apresentação irrepreensível e muita consistência em termos de conteúdos. Faltou dar um toque <i>romântico</i> ao trabalho.	16,5
X20	4. Muito original a forma como, através de um poema, procurou demonstrar os princípios do <i>Romantismo</i> .	4. O <i>Romantismo</i> , consistentemente apresentado e esmiuçado neste trabalho, foi, de facto, um dos principais legados do <i>Liberalismo</i> .	2,5. Apresentou inúmeras características do <i>Romantismo</i> (subjetividade, individualismo, gosto pela Natureza, manifestações de auto-expressão, intensidade emocional, idealismo), mas não as apresentou de forma <i>Romântica</i> . Ou seja, fez um trabalho sobre o <i>Romantismo</i> , mas em que não explorou propriamente os seus princípios.	3. Evidenciou consistência em termos de conteúdo, uma apresentação interessante, mas a escrita não foi irrepreensível, e não teve suficientemente em conta os princípios do <i>Romantismo</i> .	13,5

X21	-	-	-	-	-
X22, X23 e X27	4,5. Interessante o olhar para uma personagem não tão evidente no contexto da Guerra da Independência dos EUA, como Bennedict Arnold.	5. Enquadramento histórico extremamente consistente, no concernente à Guerra da Independência dos EUA. Muito completo. E apresentação da personagem a tratar de forma clara. Narrativa interessante.	2,5. Notam-se resquícios de nacionalismo, até pelo tomar de partido pelo lado americano (“felizmente os planos de Arnold não deram resultado...”). Poderiam ter ido mais além...	3,5. Trabalho muito consistente em termos de conteúdo e de narrativa. No entanto, a apresentação poderia ser melhor e, sobretudo, poderiam desenvolver mais a história em volta de Arnold.	15,5
X24	2,5. Interessante a ideia de se pegar na figura de D. Pedro através da dicotomia Portugal-Brasil.	4. O desenho, só por si, serviria para enquadrar o assunto tratado, mas a memória descritiva acaba por tornar esse enquadramento mais explícito.	2,5. Nota-se uma certa exploração do princípio da exaltação do “herói romântico”, neste caso D. Pedro.	2,5. Trabalho bem apresentado, com conteúdo, mas deveria ter explorado mais sistematicamente os princípios românticos.	11,5
X25	4,5. Muito original a forma como, através de um poema, procurou demonstrar os princípios do <i>Iluminismo</i> . E como conjugou o poema com a lâmpada.	5. Extremamente completa a apresentação dos principais princípios e atores do <i>Iluminismo</i> , que influenciariam as revoluções liberais seguintes. Bem localizado no tempo e no espaço. Referência ao suporte e ao epílogo.	2,5. Notou-se um novo idealismo humano e a defesa da liberdade, além de um certo subjetivismo. Mas poderia ir além neste contexto.	4. Excelente apresentação. Consistente em termos de conteúdo. Boa síntese. Pena não ter explorado de forma mais sistemática princípios românticos.	16
X26	1,5. Poderia ter sido mais criativo. A utilização de colagens seria interessante, com outro conteúdo.	1,5. Não se notam referências temporais. Apenas espaciais – França.	1,5. Deveria ter explorado mais adequadamente princípios românticos. Não vai além de um nacionalismo pouco criativo.	1,5. Muito pobre em termos de conteúdo – implícito e explícito.	6
X28	-	-	-	-	-
X29	2,5. Interessante o facto de ter tido a intenção de relevar a guilhotina no âmbito da Revolução Francesa, sublinhando o significado do “Terror”.	3. De facto, o período do “Terror” foi um dos mais significativos e marcantes da Revolução Francesa, na medida em que demonstrou até que ponto se pode ir quando se tenta “cortar o mal pela raiz” – sendo extremamente radical. Está perfeitamente de acordo com o proposto no exercício.	3. Nota-se algum subjetivismo e uma crítica implícita ao se relevar o período do “Terror” no contexto da Revolução Francesa. Poderia ter incutido mais dramatismo ao trabalho.	3,5. Boa apresentação. Curiosa a utilização das cores da bandeira francesa na guilhotina e no título “La Terreur”. Poderia estar mais rico em termos de conteúdo.	12

Anexo 24 – Avaliação dos trabalhos realizados no 1.º “caso-prático” - o 11.º Y

Alunos	Criatividade	Enquadramento Histórico	Exploração de princípios <i>Românticos</i>	Produto final	Cl. 0-20
Y1, Y7 e Y17	3. Interessante o facto de terem pegado em 3 compositores de vulto para sintetizarem o <i>Romantismo</i> .	4,5. Localização espaço-temporal bem conseguida, até pelas referências biográficas das personagens. Porém, não é preceável a ligação entre elas.	2. Apesar de se apresentarem vários princípios românticos, estes não são explorados de forma significativa.	2,5. Trabalho escolar impecável, mas artisticamente insuficiente.	12
Y2, Y5 e Y27	4. Muito original a forma como, através de um poema, procurou demonstrar os princípios do <i>Romantismo</i> .	4. O <i>Romantismo</i> , consistentemente apresentado e esmiuçado neste trabalho, foi, de facto, um dos principais legados do <i>Liberalismo</i> .	4. Notou-se o subjetivismo, a intensidade emocional, o individualismo, o idealismo e o gosto pela natureza.	3,5. Evidenciou consistência em termos de conteúdo, uma apresentação interessante, uma escrita fluida, pena a apresentação ter deixado a desejar, bem como um ou outro pequeno pormenor no texto.	15,5
Y3	3. Ideia interessante de olhar para o <i>Romantismo</i> a partir de Liszt.	4. Bem enquadrado no tempo e no espaço, tendo por base a biografia do compositor Liszt.	2. Deveria ter explorado mais sistematicamente os princípios do romantismo.	2,5. Trabalho tipicamente académico, mas com algum conteúdo.	11,5
Y4	4. Muito original a forma como, através de um poema, procurou demonstrar os princípios do <i>Romantismo</i> .	4. O <i>Romantismo</i> , consistentemente apresentado e esmiuçado neste trabalho, foi, de facto, um dos principais legados do <i>Liberalismo</i> .	2,5. Apresentou inúmeras características do <i>Romantismo</i> mas não as apresentou de forma <i>Romântica</i> . Ou seja, fez um trabalho sobre o <i>Romantismo</i> , mas em que não explorou propriamente os seus princípios.	2,5. Evidenciou consistência em termos de conteúdo, mas a escrita não foi irrepreensível, e não teve suficientemente em conta os princípios do <i>Romantismo</i> .	13
Y6	3,5. Interessante a ideia de explorar um hipotético diário de Napoleão. Pena essa exploração ter-se limitado a uma só página.	5. Enquadramento temporal e espacial irrepreensível (Campanha do Egito), com várias referências coerentes a esse contexto.	3,5. Nota-se um valorizar do “herói romântico”, um certo (muito superficial) idealismo, individualismo e sentimentalismo. Poderia ser mais sistemática na	3,5. Trabalho consistente em termos de tema e de conteúdos específicos, mas que poderia ser mais ousado em termos artísticos e de mensagem.	15,5

			exploração de outros princípios.		
Y8, Y14 e Y26	5. Muito original o facto de ter pegado na biografia e na música de Beethoven, Verdi e Liszt para resumir o <i>Romantismo</i> musical. A aplicação escolhida para o efeito valoriza essa originalidade.	4,5. Trabalho consistente, bem localizado no tempo e no espaço, mostrando o tempo e o espaço primordial do <i>Romantismo</i> musical, bem expresso nas notas biográficas dos compositores.	3. Nota-se o valorizar do novo idealismo humano bem como a força da subjetividade, mas deveriam ter explorado de forma mais sistemática outros princípios românticos.	4,5. Apresentação irrepreensível, muito consistente em termos de conteúdo e com boas opções musicais.	17
Y9	-	-	-	-	-
Y10	3. Tema subjetivo e extremamente pessoal. De valorizar uma certa identidade artística.	1,5. O trabalho tem mais que ver com um certo pós-impressionismo, inspirado em van Gogh, do que com o tema em questão.	3. Nota-se o subjetivismo e uma valorização da Natureza, mas, em termos artísticos, vai-se um pouco além do <i>Romantismo</i> .	2,5. Trabalho interessante em termos artísticos. Pena não estar enquadrado no exercício proposto.	10
Y11	2,5. Interessante a ideia de recriar uma carta de D. Pedro ao seu pai, o que, como se viu nas aulas, era um hábito.	4,5. Muito bem enquadrado no tempo e no espaço, com referência a datas específicas, como a da independência do Brasil.	3,5. Nota-se a defesa da Liberdade e o Nacionalismo, bem como, além de alguma intensidade emocional, o assumir da figura de “herói” por parte de D. Pedro.	4. Trabalho com uma apresentação muito interessante e em que se conseguiu criar uma certa empatia histórica. Adicionalmente, vestiu-se muito bem a pele de D. Pedro (passaria por uma carta do próprio).	14,5
Y12	4,5. Muito ousada a forma como se pretendeu, através de uma pintura, retratar as causas da Revolução Francesa – utilizando símbolos.	5. Enquadramento histórico irrepreensível, quer na pintura, quer na narrativa. Bem pensado e bem estruturado.	4,5. Nota-se o novo idealismo humano, um valorizar da liberdade e o ativismo político (qual Delacroix). A mensagem simbólica também se deve relevar. Apenas faltou uma melhor aptidão em termos de técnica de pintura, para fazer sobressair de forma totalmente vinculada esses princípios.	4,5. Trabalho carregado de conteúdo histórico e de mensagens subliminares. Muito bem pensado, muito bem desenvolvido, impecavelmente narrado. Pena que a qualidade técnica da pintura se revele menos consistente, caso contrário seria um trabalho perfeito.	18,5
Y13	-	-	-	-	-
Y15	-	-	-	-	-
Y16 e Y25	5. Mostrar o <i>Romantismo</i> através da interpretação	4. Tchaikovsky foi um dos compositores mais	4,5. Notou-se, claramente, a	4,5. Trabalho extremamente original e muito consistente - e	18

	conjunta de um excerto de Tchaikovsky, em flauta transversal,	emblemáticos do <i>Romantismo</i> , sendo que se enquadra perfeitamente na proposta. A pequena biografia do compositor, acompanhado de um enquadramento do excerto trabalhado acaba por valorizar a contextualização histórica, que poderia estar mais explícita.	intensidade emocional, subjetividade, expressividade e gosto pela liberdade, e até, um certo deslumbramento pela Natureza numa interpretação consistente.	belo. Para valorizá-lo ainda mais teria sido interessante acabar a interpretação com uma improvisação em cima do excerto, dando-lhe um carácter mais pessoal e original.	
Y17	4,5. Muito original a ideia de retratar, através de uma maquete, o <i>Boston Tea Party</i> .	4,5. O <i>Boston Tea Party</i> foi um momento marcante no caminho para a independência dos EUA, tal como está explicado na memória descritiva da maquete, pelo que se enquadra perfeitamente no tema proposto.	2,5. É possível notar a valorização da liberdade e um espírito intervencionista em termos políticos, mas acaba por não explorar de forma totalmente convincente princípios básicos do <i>Romantismo</i> .	3,5. Trabalho muito original, com uma memória descritiva coerente, mas que se afasta um pouco, na forma, do espírito <i>Romântico</i> . Se isso fosse tido em consideração na apresentação, o trabalho seria ainda mais positivo.	15
Y18	-	-	-	-	-
Y19	3,5. Interessante o facto de ter utilizado colagens para tratar de um dos “heróis românticos”, por excelência – que além de artista <i>romântico</i> , foi ativista político e combatente liberal.	4. Está perfeitamente enquadrado na proposta, e as pequenas notas biográficas presentes no trabalho ajudam a aprofundar, um pouco, a contextualização histórica.	3. Nota-se a valorização da figura do “herói”, bem como o idealismo e a valorização da liberdade que Byron, e a sua poesia, transmitem. Mas, além das colagens, há pouca “participação” do aluno no trabalho.	3,5. Excelente apresentação e uma ideia criativa, que, no entanto, poderia ser composta por uma participação mais ativa do aluno na construção dos conteúdos.	14
Y20	-	-	-		-
Y21	4. Curiosa a ideia de, na pele de povo que lutou pela liberdade, pela igualdade e pela fraternidade, escrever uma carta ao povo que beneficiou desses valores a contar-lhes o que era desse mesmo povo antes dessa luta (revolução).	5. Muito bem enquadrado, no âmbito da Revolução Francesa, e onde, com criatividade, se faz uma síntese, através de uma narrativa muito bem construída, das causas, de um acontecimento marcante, dos valores e do significado da revolução.	4. Nota-se a expressão de um novo idealismo humano, alguma intensidade emocional, a valorização da liberdade, o nacionalismo e a exaltação de um “herói romântico”, neste caso coletivo e idealizado.	3,5. Trabalho criativo e consistente em termos de conteúdo. Merecia, contudo, uma apresentação mais cuidada.	16,5
Y22	4. Interessante o facto de ter conjugado os símbolos e os	4,5. No trabalho existem referências claras à	4. Nota-se o idealismo, o nacionalismo, a	4. Boa apresentação, com conteúdo, bem enquadrado	16,5

	valores da Revolução Francesa com o refrão da <i>Marselhesa</i> .	Revolução Francesa no que concerne ao tempo, ao espaço, aos valores, aos símbolos e à luta.	valorização da liberdade.	historicamente. Poderia ter mais ousadia artística (ir além dos principais símbolos).	
Y23	4,5. Interessante o facto de se ter olhado para a Revolução Francesa através de um desenho simples mas extremamente simbólico, com inúmeras mensagens subliminares muito criativas.	4.Perfeitamente enquadrado com a proposta, releva a Revolução Francesa mas tenta ir além da mesma, demonstrando o seu significado e o que brotou dela.	5. Nota-se de forma muito clara a subjetividade. Depois, nota-se, ainda, o nacionalismo, a exaltação das emoções, o gosto pela natureza, a expressão de um novo idealismo humano e a valorização da liberdade.	4,5. Trabalho muito rico em termos de conteúdo simbólico. A mensagem que passou através do desenho é de relevar.	18
Y24	-	-	-	-	-
Y28	5. Original a ideia de se abordar o <i>Romantismo</i> a partir da manipulação de uma conhecida pintura de Lord Byron, um “herói <i>romântico</i> ”, por excelência. E foi extremamente criativo nas mensagens que pretendeu transmitir com essa manipulação.	3,5. O enquadramento, quer de Lord Byron, quer da pintura <i>romântico</i> , na proposta é inegável. Poderia, contudo, ter ido um pouco além na contextualização apresentada na memória descritiva.	5. Nota-se, claramente, e de forma muito criativa, a rejeição da razão, a intensidade emocional, a subjetividade, a valorização da figura do “herói <i>romântico</i> ”, bem como outras características técnicas (jogo de cores nebuloso, que transmite algum dramatismo ao trabalho).	5. Trabalho impecável, com uma excelente apresentação. Muito criativo e com muito conteúdo. Respondeu exatamente ao que se pretendia com proposta.	18,5
Y29	-	-	-	-	-

Anexo 25 – Trabalho de X27 no 2.º “caso-prático”



No anexo 1, p. 1, a autora quis transmitir a sensação, sobretudo, a importância
 que se dá ao ensino por meio da observação na vida real, no contexto da vida
 XIX, em relação ao ensino com métodos práticos. Por outro
 lado, a falta de omissão de detalhes no texto, com uma grande
 de informações, por exemplo, a mesma observação que se dirige a cidade, porém
 a ideia de se viver e trabalhar que a cidade pode proporcionar
 por isso em um caso em que a autora quer mostrar a importância
 de se mais enriquecer devido a prática que se faz na prática, pois tem
 um contraste entre a cidade e o campo que se tem mais
 agradável.
 O nome da Prática é "A cidade e o campo".

Anexo 26 – Trabalho do Grupo Ana Sofia Reboleira no 2.º “caso-prático”

Os caminhos da cultura História A

Índice

- Realismo e seus pintores
- Impressionismo e seus pintores
- Simbolismo e seus pintores
- Características de cada estilo
- Semelhanças de cada estilo
- Diferenças de cada estilo
- Realismo, Impressionismo e Simbolismo na literatura e na música
- Escritores e compositores de cada estilo
- Questões
- Webgrafia/Bibliografia



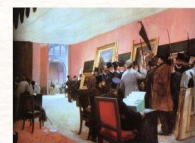
Exemplo de pintura simbolista: "A Apoteose", Gustave Moreau.
Pintor simbolista francês (1826-1898).

O que é que vocês entendem por Realismo? E por Impressionismo? E por Simbolismo?



Realismo

- Nasceu em França, em meados do século XIX.
- Começou por manifestar-se no tratamento da paisagem, que se despiu da exaltação e personificação românticas para se ater na reprodução, **desapaixonada e neutra**, do que se oferece à vista do pintor.
- Posteriormente, tratou de temas do quotidiano de **forma simples e crua**, sem nada acrescentar ou retirar à realidade.
- Na literatura, o realismo centrou-se no retrato objetivo da **realidade social**.



Pintores realistas

- Camille Corot (1795-1875)
- Gustave Coubert (1819-1877)
- Jean-François Millet (1814-1875)



Impressionismo

- Herdeiro e, em certa parte, continuador do romantismo.
- Procura os seus temas na **Natureza**, na figura humana, nos ambientes animados do mundo do espetáculo e no bulício ruidoso das cidades.



Pintores impressionistas

- Édouard Manet (1832-1883)
- Claude Monet (1840-1926)
- Camille Pissarro (1830-1903)
- Pierre-August Renoir (1841-1919)
- Edgar Degas (1834-1917)



Simbolismo (Idealismo)

- Por meados de 1880, o mundo limitado aos factos concretos começou a parecer estreito e dececionante.
- Artistas e filósofos lançam-se, então numa via introspectiva, procurando uma nova realidade para além das coisas visíveis.
- Rejeitando frontalmente a abordagem realista de Coubert e dos impressionistas, um grupo muito vasto de pintores tentou imprimir às suas obras um **significado espiritual e profundo**.



Pintores Simbolistas (Idealistas)

- Gustave Moreau (1826-1898)
- George Frederick Watts (1817-1904)
- Alfred Kubin (1877-1959)



Características do Realismo

- Forte caráter ideológico
- Linguagem política e de denúncia dos problemas sociais (miséria, pobreza, corrupção, entre outros)
- Pintura figurativa
- Retratam-se cenas reais
- Leitura fácil e popular
- Cores fortes



Características do Impressionismo

- Interesse pela percepção imediata
- Fascínio pela luz e pela cor
- Cores fortes e puras
- Pinceladas rápidas e vigorosas
- Ilusão perfeita da vibração da luz e cor
- Valorização da luz e da cor



Características do Simbolismo

- Misticismo e espiritualismo
- Falta de clareza
- Subjetivismo
- Os simbolistas consideram que a arte deve libertar-se da submissão aos preceitos da lógica e mergulhar nos mistérios insondáveis do mundo e da alma.
- Desprezo pelo mundo industrial



O Realismo na literatura e na música

- O realismo foi um movimento cultural, mais literário que musical, ocorrido na segunda metade do século XIX e que se contrapõe ao romantismo.
- Motivados pelas teorias científicas e filosóficas da época, os escritores realistas desejavam retratar o homem e a sociedade em toda a sua totalidade.
- Uma característica do romance realista é o seu poder crítico, adotando uma objetividade que faltou ao romantismo. Grandes escritores realistas descrevem o que está errado de forma natural, ou por meio de histórias, como Machado de Assis.

Escritores do Realismo

- Henrik Ibsen
- Gustave Flaubert
- Leo Tolstoy
- Fiódor Dostóievski
- Stendhal
- Eça de Queirós



Compositores do Realismo

- George Bizet
- Pietro Mascagni
- Giacomo Puccini
- ...
- <https://www.youtube.com/watch?v=pmuF0uh3QHs>

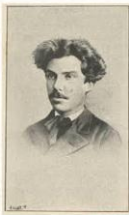


O Impressionismo na literatura e na música

- O impressionismo na literatura procurava retratar a realidade do dia a dia com uma linguagem sustentada pela percepção do mundo exterior e a tradução dessas percepções. Assim, o autor mostrava o cotidiano através de uma linguagem imperfeita.
- O movimento impressionista na música aconteceu principalmente na França, protagonizado pela música erudita, iniciando-se na segunda metade do século XIX e resistindo até a metade do século XX. Os compositores impressionistas traduziam nas suas obras uma reação aos excessos da era romântica, preferindo formas musicais mais concisas.
- https://www.youtube.com/watch?v=ewgvSvm_EwQ

Escritores do Impressionismo

- Jules Laforgue
- Cesário Verde
- ...



Compositores do Impressionismo

- Claude Debussy
- Maurice Ravel
- Albert Roussel
- Paul Dukas
- ...



O Simbolismo na literatura e na música

- A linguagem do Simbolismo é subjetiva, imprecisa, vaga, transcendental, sensorial, fluida, onírica, libertária, expressiva, musical, criativa, mística, misteriosa, sensual e espiritual.
- As principais características exploradas no Simbolismo apontam para a concepção antirracionalista e anti materialista do movimento, uma vez que aspectos místicos e transcendentes unem-se com o subjetivismo, a criatividade e a imaginação inaugurando uma nova forma de ver e sentir o mundo.
- <https://www.youtube.com/watch?v=QkarilhDygY>

Escritores do Simbolismo

- Charles Baudelaire
- Paul Verlaine
- Arthur Rimbaud
- Stéphane Mallarmé
- ...



Compositores do Simbolismo

- Claude Debussy
- Erik Satie
- Alexander Scriabin
- ...

• <https://www.youtube.com/watch?v=S-Xm7s9eGxU>



Semelhanças entre cada estilo

- Rejeição da arte acadêmica.
- Uma das principais semelhanças entre o Realismo e o Impressionismo é que ambos se preocupam com o registro do real e do concreto.



Diferenças entre cada estilo

- Diferenciando-se do Realismo e do Impressionismo, o Simbolismo vai ao campo do subjetivo e da fantasia.
- Os Simbolistas negam a reprodução fotográfica dos realistas. Preferem retratar o mundo de modo subjetivo.
- O Impressionismo não tem a preocupação social do Realismo.
- A pintura do Impressionismo, por ter pinceladas curtas e uma pintura empastada parece inacabada. Pelo contrário, a pintura do Realismo é uma pintura acabada.



a)



b)



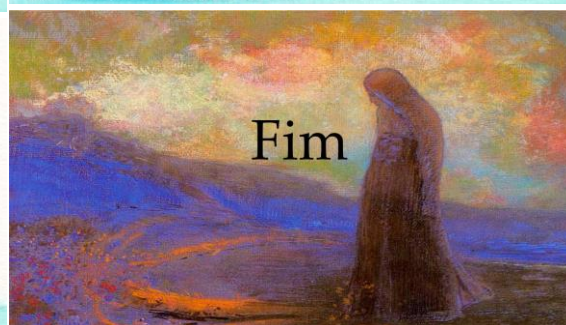
c)



Respostas: a) Realista/
b) Impressionista/
c) Simbolista

Webgrafia/ Bibliografia

- Um nove Tempo da História, Parte 3, História A, 11ºano
- <https://www.lendo.org/simbolismo-periodos-literarios/>
- <https://www.todamateria.com.br/caracteristicas-do-realismo/>
- <https://www.slideshare.net/jorgediapositivos/impressionismo-1377652>
- <https://www.todamateria.com.br/caracteristicas-do-simbolismo/>



Anexo 27 – Trabalho de X19 no 2.º “caso-prático”

Sou apaixonada por tudo o que é real... Muitos dizem que eu não pinto com alívio mas sim com os olhos... mas aqueles que o dizem apenas pintam um retrato da sua imaginação algo que não é real e que não têm valor... Eu todos os dias fui todos eles têm um significado e um poder de fascinar ou até mesmo de assustar com a realidade que era e é vivida por todos...! São essenciais todas as técnicas que descobri e desenvolvi para conseguir transmitir o valor da pintura através da perfeição que demonstro assim a técnica no desenho do corpo e dos feições humanas. Para mim é essencial que tudo o que vejo e pinto de uma noção de volume ao objeto eu caracterizá-lo através da graduação da cor, da luz e ainda do recurso à sombra. É necessário transmitir que tudo aquilo que pinto está vivo, pois se o que está vivo é considerado real. Ouvi opiniões diversas sobre o meu trabalho, sendo uma delas, que tudo o que pinto é triste e transmite isso mesmo: a tristeza! Sempre apreciei retratar o que se passava no mundo com aqueles mais desfavorecidos. Se triste para vocês é a realidade eu que vivo, então sim sou uma pintora que se baseia apenas na tristeza e no sentimento de sofrimento dos outros! Entre diversos obras que realizei a que mais me marcou foi o "mar tormentoso", posso até considerar a obra que relata o meu sofrimento. Toda a minha vida vivi a o meu avô... a pessoa mais importante para mim, num dia negro e chuvoso o meu avô combinara uma saída de barco com 2 amigos... eu estava lá a vê-lo na sua "descalagem" habitual, que sempre assisti nos aqueles dias tornou-se a última, a última aventura, e a última vez que o iria ver, pois o mau tempo e a veloz agitação marítima proporcionou uma enorme onda que fez com que o barco afundasse, tirando a vida ao ser que mais alegria me dava, assim como o imenso valor que me atribuiu. Foi o adeus mais difícil... Optei por cores escuras predominantemente no céu e no mar. Não sempre o agradei ao mostrar a realidade do mundo, mas com o tempo ele percebeu que uma pintura pode transmitir tudo, o bom e o mau, até mesmo um belo acontecimento, tudo depende do valor que esse acontecimento tenha ou tem para nós!

Até sempre...

Nos sonhos entramos num mundo inteiramente nosso. Deixe que mergulhe no mais profundo oceano, ou flutue na mais alta nuvem.

Esta é uma frase minha, um simbolista do século XXI chamado Daniel Tavares. Nesta frase apresento todas as características necessárias para entender esta forma de arte, muito criticada e pouco aceite por alguns.

O simbolismo baseia-se no sobrenatural, ou seja, aquilo que o mortal não consegue ver ou palpar e , muitas vezes, perceber. Este sobrenatural advém dos sonhos, alguns bons outros maus, são nestes sonhos bons e maus que a arte q eu produzo se baseia.

Nas minhas pinturas dou muito ênfase á iluminação, acredito que esta consiga transmitir o pormenor misterioso que muitas vezes nos é proporcionado nos sonhos e, em muitas vezes de difícil explicação e compreensão.

Assim, acredito que esta minha arte represente um bocado de cada pessoa, todos se sentem identificados com estas minhas pinturas pois todos já sonharam com algo baseado nelas, ou seja, como já disse anteriormente, o sobrenatural.

Anexo 29 – Trabalho de X5 no 2.º “caso-prático”

No calor de um fogo
Que queima a boca do dragão
O dente branco refletido
É a esperança destruída pelo coração

As cinzas suspensas no ar
Sufocam a leve brisa matinal
Que o vento leva para longe
E queima o demónio no areal

Quando as trevas invadem
Os anjos vagueiam pelo mar
Esperando a suprema ordem
Que nunca poderão substar

Com as minhas asas
Tornei-me escravo do ar
Porque todo o ser tem asas
Mas não as sabe usar

E todos aqueles sonhos
E todos aqueles pesadelos
Que na minha mente habitavam
Destruíram palácios, destruíram castelos

E no meu céu
Repleto de promessas de amor eterno
Queimas tu, rei do meu inferno

Anexo 30 – Trabalho de X7 no 2.º “caso-prático”

A burguesia conseguiu afirmar-se, dominando a vida política e a economia. Alguns burgueses recusam títulos de nobreza por se orgulharem das suas origens modestas e do facto de terem conseguido vencer apenas com esforço pessoal.

Os operários vivem em condições indignas e degradantes. Vivem em habitações com condições desumanas sem luz, higiene e salubridade. A sua alimentação é fraca e desequilibrada e proporciona a propagação de doenças e uma maior vulnerabilidade. ~~As condições~~ As condições de trabalho a que se sujeitam não lhes dão uma maior qualidade de vida já possuem baixos salários, trabalhos perigosos e precários, com horário de trabalho que durava desde o alvorecer até não existir luz solar.

Como forma de se desligarem desta difícil vida, os operários, refugiam-se no álcool, na prostituição, na delinquência e na criminalidade.

Após um incêndio na fábrica, Manuel, o operário mais antigo da mesma, interagia com o Visconde de Vila Franca de Xira questionando-se sobre como iria ser o futuro da fábrica e dos seus trabalhadores.

Características do Realismo:

→ Retratava a realidade de forma crua e simples com temas do quotidiano

-> Literature

↳ retrato objetivo da realidade social

Anexo 31 – Trabalho de X24 e X25 no 2.º “caso-prático”

Texto sobre o impressionismo

→ No outro lado da janela o azul vibrante do céu coberto pelas nuvens brancas e pelo ardente sol amarelo. Do passeio da noite para o ruído do sol, uma variação das cores e intensidade da luz predominam as cores fortes e vivas deixando de parte o preto e cinzento trabalhando as sombras com pinceladas construídas como se fossem simples esboços das cores vibrantes que as rodeiam.

→ Em contraste com estas memórias felizes, a tempestade esboça-se sobre o sol, um foguete massivo sentado num banco de jardim ao lado de outra figura, desta vez, feminina. A luz alba de alegria. As cores esboçam no entanto o protagonista e o cenário (o jardim), o ambiente que as rodeiam.

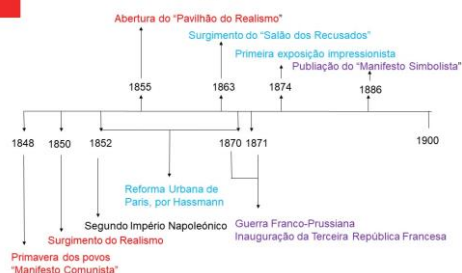
→ com o cheirinho da tempestade, chega a angústia, a dor e a solidão.

→ Nesta preparação de marchas de cor de textura grossa e “empastada” o desenho dilui-se e cede o lugar às cores de luz.

Anexo 32 – Trabalho do Grupo Pedro Nunes no 2.º “caso-prático”

As novas correntes estéticas na viragem do século

Barra Cronológica



1848

- Revolução popular, por causa da miséria que estava a devastar diversos países Europeus;
- Publicação do "Manifesto Comunista" de Karl Marx e Friedrich Engels



Índice

- Barra Cronológica
- Realismo
- Impressionismo
- Simbolismo
- Obras
- Webgrafia

Realismo

- O realismo foi um movimento artístico da segunda metade do século XIX
- O realismo começou a manifestar-se marcadamente depois das revoluções populares de 1848 e da publicação do "Manifesto Comunista";

1850

- Nasceu na França.
- O Realismo pôs um fim à artificialidade do neoclassicismo e do romantismo, pois os artistas sentiam a necessidade de retratar a vida, os problemas e costumes das classes média e baixa, não inspirada em modelos do passado.

1852

- Segundo Império, implantado por Napoleão III (sobrinho de Napoleão Bonaparte) por meio de um golpe de estado.
- O imperador seria, depois, responsável por atritos com a Prússia que, em 1870, deram início à Guerra Franco-Prussiana (cujas consequências serviram como motivos para que ocorressem, na primeira metade do século XX, as duas grandes Guerras Mundiais).

1857

- Charles Darwin publica "A Origem das Espécies", mudando paradigmas no pensamento científico.
- Apresenta a Teoria da Evolução onde Darwin apresenta evidências abundantes da evolução das espécies, mostrando que a diversidade biológica é o resultado de um processo de descendência com modificação, onde os organismos vivos se adaptam gradualmente através da seleção natural e as espécies se ramificam sucessivamente a partir de formas ancestrais, como os galhos de uma grande árvore

1871

- Restabelecimento da Comuna de Paris, primeiro governo formado por operários, de caráter socialista, que durou apenas dois meses (de março a maio).

Impressionismo

- O impressionismo foi um movimento da música e das artes plásticas que marcou o início da arte moderna.
- A origem de seu nome está relacionada a uma obra do pintor impressionista francês Monet "Impressão, Nascer do Sol".



1856

- Publicação de "Madame Bovary", de Gustave Flaubert. O romance é considerado o inaugurador do Realismo na literatura.

1870

- Com a derrota da França na Guerra Franco-Prussiana na batalha de Sedan, Napoleão III é preso e é inaugurada a Terceira República (que durou até 1940), com Louis Adolphe Thiers como presidente.

1871-1900

- Desde a Guerra Fraco-Prussiana, o Realismo foi perdendo a sua importância mas foram ainda criadas algumas obras tais como:



Manhã na floresta
Ivan Shishkin, Konstantin Savitsky



Cristo no Deserto
Ivan Kramskoi

1852-1870

- Entre 1852 e 1870, Haussmann vai promover a Reforma Urbana de Paris, alterando, por completo, o aspeto da cidade.
- As avenidas abertas e os espaços verdes são imagens de marca dessa alteração.
- Os pintores impressionistas vão ser influenciados por estas mudanças, querendo captar a nova atmosfera.

Pintura

Na pintura, podemos citar como as principais características do impressionismo:

- sensação de movimento, através de pinceladas soltas;
- valorização da luz natural;
- preferência pela Natureza;
- exploração da decomposição das cores;
- efeitos de sombras luminosas e coloridas.

Simbolismo

- O simbolismo foi um movimento artístico que se desenvolveu, sobretudo, na literatura e nas artes plásticas. Ele opunha-se ao realismo e ao impressionismo e o seu surgimento data do final do século XIX.
- O simbolismo caracterizou-se pelo seu caráter individualista, sendo que os seus temas preferidos foram o misticismo e a subjetividade. As questões sociais abordadas pelo naturalismo e pelo realismo foram totalmente desconsideradas, e a estrutura estética simbolista foi marcada pela musicalidade.

Algumas Obras Realistas



Algumas Obras Simbolistas



Musica

- Na música, o impressionismo caracterizou-se por melodias sensuais e delicadas, e as composições tinham títulos que sugeriam a natureza de um modo geral. Entre outros, podemos aqui citar alguns dos principais compositores impressionistas:
- Maurice Ravel;
- Claude Debussy

1870-1900

- A derrota da França na Guerra Franco-Prussiana fez aumentar a desilusão para com a situação vivida.
- Os simbolistas vão aproveitar essa decepção, juntamente com um certo desencanto para com o modelo de pensamento positivista, para desenvolverem as suas obras.

Algumas Obras Impressionistas



Webgrafia

- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Simbolismo>
- <https://www.infoescola.com/movimentos-artisticos/simbolismo/>
- <https://www.infoescola.com/literatura/simbolismo-na-literatura/>
- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Realismo>
- <http://www.soliteratura.com.br/realismo/realismo02.php>
- <http://www.universiaenem.com.br/sistema/faces/pagina/publica/conteudo/texto.html?redireci=16458658251484938327664158196>

Anexo 33 – Avaliação dos trabalhos realizados no 2.º “caso-prático” - 11.º X

Grupos (Inteligência)	Trabalho realizado	Avaliação de conteúdos			Cl. 0-20
		Substantivos	Procedimentais	Atitudinais	
<i>Amadeo Souza-Cardoso (Espacial)</i>	Pinturas referentes a cada um dos estilos artísticos em estudo.	Elaboraram um trabalho extremamente criativo, onde conseguiram caracterizar de forma substancial as diferentes correntes artísticas, revelando empatia histórica e demonstrando capacidade de interpretar a História. Perceberam muito bem as continuidades e mudanças ocorridas, além de terem apreendido a novidade das correntes estéticas apresentadas, apesar da sua ligação com as anteriores (ex. <i>simbolismo</i> relacionado com <i>romantismo</i>).	Foram capazes de construir o conhecimento com base em fontes primárias, revelando aptidões para compreender, empaticamente, a lógica do conhecimento histórico. Revelaram-se metódicos, rigorosos e criativos.	Notou-se muita entreatajuda, solidariedade, respeito e comunicação entre os elementos do grupo. Antes de iniciarem um trabalho mais individualizado (elaboração das pinturas), discutiram, entre si, o que seria mais relevante abordar. E analisaram, em conjunto, todos os recursos que lhes foram entregues.	19
<i>Ana Sofia Laranjeira (Naturalista)</i>	Apresentação (ppt) com a organização e categorização de vários tópicos para cada um dos estilos artísticos em estudo.	Trabalho muito completo em termos de conteúdo, com uma excelente capacidade para discriminar, organizar e categorizar conteúdo histórico, bem como perceber certas dinâmicas, a partir do tratamento de fontes de natureza diversa. Deveriam, todavia, ter legendado as imagens, e ter alguma atenção à pintura do diapositivo 22 (não é impressionista).	Foram capazes de construir o seu conhecimento histórico, a partir de uma análise cuidada de fontes de natureza diversa.	X17 destacou-se dos restantes elementos do grupo, pela sua capacidade de liderança e comprometimento para com a tarefa. Restantes elementos revelaram-se cooperantes, mas de forma um pouco passiva.	18 para X17 e 16 para X14, X20 e X23
<i>António Damásio (Intrapessoal)</i>	Reflexão individual e pessoal, contextualizada com os estilos	Trabalho muito criativo (especialmente a parte de X19), devido à tentativa de se colocarem na pele de um artista do período abordado.	Foram capazes de construir o seu conhecimento histórico, a partir de uma análise cuidada	Revelaram muitas deficiências neste parâmetro, não sendo capazes de trabalhar em	15 para X19, 13 para

	artísticos em estudo (interpretando o papel de um artista)	Tentaram revelar alguma empatia histórica (apesar de se notarem deficiências neste âmbito – a interpretação de X19, a certo ponto, resvalou para o emocional, o que pouco teria que ver com o artista do <i>Realismo</i>), tendo conseguido caracterizar, significativamente, as diferentes correntes (excepto a impressionista).	de fontes maioritariamente primárias, tendo utilizado esses recursos elaborar um trabalho que apela ao subjetivismo.	conjunto. Ainda assim, X19 revelou um maior comprometimento do que os colegas. X10 acabou por “abandonar” os colegas de grupo.	X2 e 0 para X10
<i>Guilhermina Suggia (Musical)</i>	Apresentação audiovisual abordando a evolução vivenciada em termos musicais.	Elaboraram um trabalho muito positivo, onde conseguiram caracterizar de forma substancial as diferentes correntes artísticas, no que concerne à música, demonstrando capacidade de interpretar a História. Perceberam muito bem as continuidades e mudanças ocorridas, além de terem depreendido a novidade das correntes estéticas apresentadas e a forma como influenciaram as correntes seguintes (<i>impressionismo</i> como momento de ruptura no panorama musical).	Foram capazes de construir o seu conhecimento histórico, a partir de uma análise cuidada de fontes de natureza diversa e, muitas vezes, extremamente subjetivas. De referir que a edição da apresentação audiovisual não foi perfeita (notam-se algumas descontinuidades).	Grupo composto por 4 elementos, que teve a particularidade de vivenciar um trabalho de pares (2 a 2). Nem sempre foram eficientes na sua ligação, mas acabaram por resolver as situações de impasse.	16
<i>José Mourinho (Interpessoal)</i>	Debate em torno das três correntes artísticas em estudo.	Conseguiram apreender várias características das correntes literárias em estudo, através da análise de fontes escritas e iconográficas. Contudo, não se revelaram particularmente eficazes em termos de contextualização/empatia histórica, e tiveram alguma dificuldade na construção de	Apesar de terem sido capazes de construir conhecimento com base na análise de várias fontes e recursos, revelaram muita dificuldade no processo de elaboração, bem como na apresentação final do trabalho. Faltou um foco.	Em termos de comprometimento e entreajuda estiveram relativamente bem, mas não conseguiram, nunca, traçar um rumo coerente para o trabalho – faltou uma comunicação mais eficaz e alguma criatividade.	12

		narrativas baseadas nos conteúdos apreendidos.			
<i>José Saramago (Linguística)</i>	Produção de material literário relativo a cada uma das correntes artísticas em estudo.	Elaboraram um trabalho extremamente criativo, onde conseguiram caracterizar de forma substancial as diferentes correntes artísticas, revelando empatia histórica e demonstrando capacidade de interpretar a História. Perceberam muito bem as continuidades e mudanças ocorridas.	Foram capazes de construir o conhecimento com base em fontes primárias, revelando aptidões para compreender, empaticamente, a lógica do conhecimento histórico. Revelaram-se metódicos, rigorosos e criativos.	Revelaram espírito de trabalho, boa comunicação, espírito crítico e criatividade, na forma como abordaram e concretizaram o trabalho.	18
<i>Nelson Évora (Corporal- Cinestésica)</i>	Dramatização tendo por base as correntes artísticas em estudo (seriam obras candidatas à exposição numa galeria de arte)	Concretizaram o trabalho de um modo extremamente criativo, mostrando-se capazes de caracterizar de forma substancial as diferentes correntes artísticas, demonstrando capacidade de interpretar a História. X12 destacou-se, um pouco, em termos de domínio dos conceitos formais.	Muito consistente a forma como, a partir dos recursos que lhes foram fornecidos, conseguiram conceber uma história e executar uma dramatização muito criativa e interessante em termos de conteúdo.	Grupo demonstrou excelente comunicação, cooperação e espírito de equipa. X12 destacou-se em termos de liderança e de criatividade.	19 para X12 e 16 para X11, X18 e X28
<i>Pedro Nunes (Lógico- Matemática)</i>	Construção de uma linha cronológica explicativa de toda a evolução vivenciada na produção artística, para o período em questão.	Elaboraram um trabalho muito consistente. Perceberam muito bem as continuidades e mudanças ocorridas, compreendendo as particularidades do tempo histórico, além de terem apreendido a novidade das correntes estéticas apresentadas. Foram criativos e convincentes em termos de explicação causal – relacionando correntes estéticas com acontecimentos específicos.	Foram capazes de construir o seu conhecimento histórico, a partir de uma análise cuidada de fontes de natureza diversa.	Revelaram sentido crítico, criatividade, cooperação, boa comunicação e grande comprometimento para com o trabalho.	17

Anexo 34 – E-anexos (ligações em linha)

Anexos Áudio:

https://drive.google.com/open?id=1IOLRRfa15_zXfpFfhyzXTYETkOgis5vn

Anexos Audiovisuais:

<https://drive.google.com/open?id=1ruVd4NI-ADbIDkxkXcXLeoYruaG8Q-dl>

Anexos Digitais:

https://drive.google.com/open?id=1AXHXWbiSO1J9p7q_mpDWMsi271YZ0VhP

Nota: Por motivos de preservação do direito de privacidade e de imagem dos alunos, os vídeos gravados durante as aulas apenas estarão disponíveis para consulta em formato áudio.

Anexo 35

Correspondência eletrônica com Howard Gardner



Duarte Nuno Duarte <duarte.duarte11@gmail.com>

MI theory

2 mensagens

Duarte Nuno Duarte <duarte.duarte11@gmail.com>
Para: "Gardner, Howard Earl" <hgasst@gse.harvard.edu>

23 de janeiro de 2019 14:22

Dear Professor Howard Gardner,

I'm sorry to bore you again, but, while I was ultimating my thesis, another question came up. How does it fit in your theory with Bloom's taxonomy, in the cognitive domain?

I thank you, once again, for your attention and understanding, and I hope I'm not being too annoying or too pushy.

Sincerely,
DND

Gardner, Howard Earl <hgasst@gse.harvard.edu>
Para: Duarte Nuno Duarte <duarte.duarte11@gmail.com>

23 de janeiro de 2019 14:46

Hi I dont have a worked out answer to your question, though there have been theses written on the topic! Bloom 's is a theory of instruction, with the steps worked out quite carefully and in order. I dont have a theory of instructon, per se, my theory is about how the mind is organized and how its intelligences can be developed over time in a variety of settings and in a variety of ways.

My own view of instruction, comes out of the Project Zero work on 'Teaching for understanding;:" there are good books on the topic edited by Stone Wiske and by Tina Blythe. In a word, my approach to instruction is more holistic-- it is just as important to give the student a feeling for the whole enterprise, or as David Perkins puts it, 'for the whole ball game" as it is to build 'from the bottom up;:"

I hope that this is more helpful than confusing. I'd like to see what you conclude in your own research

hg

Howard Gardner
Hobbs Professor of Cognition and Education
Harvard Graduate School of Education
[13 Appian Way](#)
Longfellow Hall 235
Cambridge, MA 02138

Voice: 617-496-4929
Fax: 617-496-4855
www.howardgardner.com
e-mail: howard_gardner@harvard.edu

From: Duarte Nuno Duarte <duarte.duarte11@gmail.com>
Sent: Wednesday, January 23, 2019 9:22 AM
To: Gardner, Howard Earl
Subject: MI theory

[Texto das mensagens anteriores oculto]



Duarte Nuno Duarte <duarte.duarte11@gmail.com>

From Howard Gardner

1 mensagem

Gardner, Howard Earl <hgasst@gse.harvard.edu>
Para: Duarte Nuno Duarte <duarte.duarte11@gmail.com>

18 de janeiro de 2019 15:05

January 18, 2019

To: Duarte Nuno Duarte
From: Howard Gardner

Hi,

I don't remember ever formulating my ideas in those precise words but that quotation is often used and it has a lively quality. If you wanted to use it, I'd suggest you say "attributed to Howard Gardner" which, of course, is true.

Best,

Howard

Howard Gardner
Hobbs Professor of Cognition and Education
Harvard Graduate School of Education
13 Appian Way
Longfellow Hall 235
Cambridge, MA 02138

Voice: 617-496-4929

Fax: 617-496-4855

www.howardgardner.come-mail: howard_gardner@harvard.edu**From:** Duarte Nuno Duarte <duarte.duarte11@gmail.com>**Sent:** Wednesday, January 16, 2019 6:56 PM**To:** Gardner, Howard Earl <hgasst@gse.harvard.edu>**Subject:** Re: From HowarDanny Mucinkas <daniel_mucinkas@gse.harvard.edu>d Gardner

It was an honor to be able to talk a little about my work, specially with someone who inspired me so. Otherwise, I hope I can, in the future, do some other investigations based on your suggestions/proposals. For example, it was very interesting, to me, to promote an history teaching method based on the truth, the beauty and the goodness (in a world of fake news, disposable [or fast-food] art, and extremisms/radicalisms, it makes complete sense). Or to teach history through art. It would be very challenging.

I have just one more question. The quotation "It's not how smart you are, but how you're smart" is yours? I couldn't find the source of that quotation, but I think it is an intersting one.

Thank you, again, for your attention and consideration,

Sincerely,

DND

Em ter, 15 de jan de 2019 às 21:15, Gardner, Howard Earl <hgasst@gse.harvard.edu> escreveu:

I appreciate your very thoughtful response to our questions. You reflect both on the struggles in your own mind and on the various opportunities and challenges of working with your supervisor in an area which was not your specialty. I hope that you feel that the experience has been worthwhile.

All the best for your work in education

Howard

Howard Gardner
Hobbs Professor of Cognition and Education
Harvard Graduate School of Education
[13 Appian Way](#)
Longfellow Hall 235
Cambridge, MA 02138

Voice: 617-496-4929

Fax: 617-496-4855

www.howardgardner.com

e-mail: howard_gardner@harvard.edu

From: Duarte Nuno Duarte <duarte.duarte11@gmail.com>

Sent: Monday, January 14, 2019 9:06 AM

To: Gardner, Howard Earl

Subject: Re: From HowarDanny Mucinskas <daniel_mucinskas@gse.harvard.edu>d Gardner

Like I've promised, it's time to answer more concretely to the questions you raised:

1. My work consists on an action research, carried out in the context of a thesis / internship report of the Master's Degree in Teaching History for the Secondary, at the Faculty of Arts of the University of Porto.
2. In the course of my work, I encountered some challenges – firstly, the short time that I would have to carry out the investigation, did not allow the investigation to be sufficiently thorough. As it was done in a professional internship context, and where my didactic skills would be more evaluated and valued than my research skills and than the work itself, the intervention time was not too significant. Then, as a student of the Faculty of Arts, and not of the Faculty of Psychology and Educational Sciences, although I felt very comfortable in didactic and subject terms, I did not feel so safe in research terms. In addition, although I felt that the students had a total openness and motivation to work according to the MI, on the part of the teachers, despite they agreed with the ideas, I realized that they did not see them as feasible in practice. Then it was challenging to work on dimensions / intelligences that I myself did not master so significantly, but for which I would have to be well prepared to help the students. For example, it is difficult to find strategies to work according to the naturalistic intelligence in most of the topics of the History subject (still more for me being a beginner in these wanderings). Finally, working on qualitative rather than quantitative data also brings challenges. And evaluating skills and contextualized processes is more complex than simply evaluating knowledge. In terms of the difficult decisions, the main one will have been the choice of the type of approach to be Implemented - something more specific or something more comprehensive, considering all the constraints of the intervention.
3. In order to help me solve the problems I was facing, I consulted, above all, the supervisor of my master's thesis, Luis Grosso Correia, who was the professor who introduced me to the MI theory, in the context of the curricular unit Didactics of History (interestingly, more Importance was given to the theory of MI in the subject of Didactics than in the subject of Educational Psychology, in my Master's path). And it was this professor who alerted me to the perfect conjugation between Historical Education and MI theory. Then, the dialogue with my students was always essential, to see if I was on the right path, or if I had to readjust myself here or there. And in methodological terms, in the context of MI implementation, I used, in addition to several of your works on MI (and not only), some of your interviews, and some academic works that were also based on your theory, also the bibliography of other authors who have made some approximations, in didactic terms, to the theory of MI, such as: T. Armstrong; L. Campbell, B. Campbell and D. Dickinson and D. Heacox. Moreover, in order to work qualitatively in a suitable way and to develop a competencies' evaluation, I have also used reference

bibliography in this area, in order to create a coherent conceptual and procedural framework. Regarding the decision, I chose to provide a more comprehensive approach that could address the two key implications of MI in Education – to individuate and to pluralize. This instead of focusing on something more specific, like just evaluation, for example. And I made that decision, to make a more comprehensive (and conceptual) approach as possible (instead of something more specific and localized) due to the reality that I think exists in Portugal at this moment, of some unfamiliarity, or extremely simplified and stereotyped knowledge of MI theory.

4. In terms of further reflection on this whole process, it is still on hold, waiting for the project to be definitively concluded. I will deliver the work this month, and I will defend it publicly in the next. After that, yes, I can make a more careful and consistent reflection of the whole process and the whole project.

It should also be noted that, because I was qualified in History, I also felt some lack of background in terms of the Psychology's field, more specifically the Cognitive Psychology. I have tried to inform myself quite a lot about, for example, the concept of Intelligence, but the lack of solid foundations has somewhat hampered a more substantial and unequivocal approach in this field. But, and underlining the fact that I am a layman in this area, I have come to the idea that when an Intelligence approach is made in the light of the process, the conceptual side is not completely clear, and when an approximation is made taking into account the concept, the process is not entirely clear. I do not know if I made myself understood, or if it makes any sense what I said, even because this area is far from being my specialty.

Once again, I thank you for the attention you have given, as well as all your work, which greatly influences the whole way I see the teaching-learning process. Although the Professor is not a pedagogue, it can be said that you are perhaps my greatest influence in pedagogical-didactic terms.

I apologize for my English.

Sincerely,

DND

Em qui, 10 de jan de 2019 às 19:16, Gardner, Howard Earl <hgasst@gse.harvard.edu> escreveu:

January 10, 2019

To: Duarte Nuno Duarte
From: Howard Gardner

Dear Duarte,

Thank you for sending this framework for your work. I appreciate your taking the time to respond so thoughtfully. I think that you have taken the right approach as a teacher-- focusing on a particular subject, in this case history, and seeing to what extent an "MI" approach can be helpful in supporting students' interest and understanding. As you may know, that's the approach that I took in my book THE DISCIPLINED MIND (Chapter 7-9) where I look at an example from biology, from music, and from history, through an "MI" lens. One of my colleagues Rhonda Bondie has one something similar in the teaching of colonization in the 16th and 17th centuries.

I look forward to hearing from you again with further details re my research questions.

All best,

Howard

From: Duarte Nuno Duarte <duarte.duarte11@gmail.com>
Sent: Wednesday, January 9, 2019 8:37 AM
To: Gardner, Howard Earl <hgasst@gse.harvard.edu>
Subject: Re: MI Theory

I want to thank you, again, for your attention, and I'll try to explain some of my thoughts and of my work.

First, just to contextualize, until 2015, in Portugal, we (administration) had a vision of the Education based on curricular goals, with an overvaluation of the "knowledge". In the last few years, the paradigm has changed, and now we are more centered in the development of competences, which encompass knowledge, skills and attitudes. To implement that change of paradigm, the administration published the *Student's Profile for the XXI Century*, where they defined ten fields of key competences to develop: languages and texts; information and communication; reasoning and problem solving; critical and creative thinking; interpersonal relationship; personal development and autonomy; wellness and health; aesthetic and artistic sensitivity; technical knowledge and technologies; consciousness and mastery of the body.

Then, I noticed the apparent/potential correspondence between those key competences and the MI. And I decided, in my own field, to present a proposal for the Historical Education for the XXI Century, based on the MI theory and according to the student's profile – *Historical Education for the XXI Century: A perspective based on the MI theory*.

I made that work in the context of my M. A. thesis/report of professional internship as a History teacher for Secondary Education (in the University of Porto we merge the report and the academical thesis in a single work, in this course). And it was a kind of "action research".

I accompanied two classes of the eleventh grade for one year, with 29 students each, but I didn't have many classes to work and investigate in a profound way. So, I tried to get to my conclusions by demonstration.

First, to perceive some student's predispositions to one or another intelligence, and to start the drawn of the students' intelligence profile, I used a form with a Likert scale. To complement that source, I get some notes of the students' performance and particularities in the class. I know that that kind of method don't give us an intelligence profile, but I believe that we have, tendentially, more predisposition for the things we are good at, so, it could be a relatively good source, *a priori*.

Then, I set some guiding questions:

- Does the form allow us to define, reliably, intelligence profiles?
- What is the intelligence profile of each one of the students?
- Does it make any sense to talk about intelligence profile?
- Is it possible to promote an Historical Education based on the MI theory? What are the ins and the outs? What are the consequences for the teaching-learning process?
- And the students? Are they prepared to work according to MI theory – or not working according to the traditional method?

In the work, I made, initially, some considerations around the definition of intelligence over the years; then, I explained why I chose to work on the MI theory, explaining the theory and referring its the implications on the educational field. Later, I made a subject contextualization (History Education), a curricular contextualization, a stage contextualization and a sample's contextualization (where I approached the preliminary intelligence's profiles). Finally, I presented my intervention, with 3 case studies (3 different exercises). My conclusions were based on the students' responses and performances in these exercises.

In the first exercise the students had "free will"; the second was more oriented, based on the attempt to individuate the process, and the third was based on the attempt to pluralize the process.

The results were consistent and encouraging.

I believe that it is quite reducer, and even wrong, to talk about an intelligence profile, if we are thinking in something that might be unchangeable. Like you said, intelligence is a subject to change, what makes intelligence profiles something in permanent construction – it is something dynamic and not static. Even though, in my work, I noticed that the students only could achieve "outstanding performances" working according to their stronger(s) intelligence – for instance, a "linguistic student" made a drawing that was a metaphor for the French Revolution, and the drawing was,

technically, not so good, but she made a descriptive memory of the drawing and it was outstanding – all the content and the whole subliminal message she wanted to pass, she wasn't capable of doing that in a spatial way, but she did that in a linguistic way, even it wasn't properly her goal. Later, I will respond specifically to your questions, but I think it was important to make this previous framework.

Sincerely,
DND

 Sem vírus. www.avast.com

Em ter, 8 de jan de 2019 às 14:44, Gardner, Howard Earl <hgasst@gse.harvard.edu> escreveu:

Greetings and thanks again for your interest in my work.

The measurement of intelligences is an art, and not (yet) a science and so I would not assume easily that we know about a person's profile of intelligences. Also, particularly when an individual is young, we can expect that the profile of intelligences is subject to change, sometimes significantly.

That said, you raise two issues:

1. What is the relation between a person's intelligence strength and their capacity to carry out a certain task? You have to be careful to avoid circular reasoning here. If you define musical intelligence as the capacity to carry out a certain musical task, then of course the two will be tightly linked. But we should be open to the possibility that a task can be carried out in multiple ways. So for example, a chess player might be strong on the basis of spatial intelligence, or logical intelligence, or interpersonal intelligence etc. "There are many ways to skin a cat".

2 The relation between intelligence and creativity. I have written extensively on this topic, notably in a book called CREATING MINDS. I think that the two concepts are quite separate. Having a lot of an intelligence means that one can easily master tasks that call on that intelligence. But it does not mean that one will be creative. Creativity is a stance, an attitude, a willingness to be playful, to try out new things, to make mistakes and resume nonetheless, and to accept criticism without giving up. Creativity comes out of one's life circumstances, and it can definitely mobilize intelligences in various ways, especially unexpected ones. Of course, as with intelligences, you need at least a preliminary definition and operationalization of creativity-- I think of it as making changes in a domain or discipline, changes which are eventually noticed and accepted by others.

I hope that these notes are helpful. Here are a few questions to which we'd appreciate your answers:\

What is the nature of your work?

What kinds of challenging problems and difficult decisions arise in the course of your work?

What persons, what materials, what examples, do you consult to help you address these problems and make these decisions?

Once you have addressed the problems, do you reflect on what happened? If so, how or with whom? And what changes might you make the next time such a situation arises?

Thanks for your consideration.

Best wishes

Howard

Howard Gardner
Hobbs Professor of Cognition and Education
Harvard Graduate School of Education
[13 Appian Way](#)
Longfellow Hall 235
Cambridge, MA 02138

Voice: 617-496-4929
Fax: 617-496-4855
www.howardgardner.com
e-mail: howard_gardner@harvard.edu

From: Duarte Nuno Duarte <duarte.duarte11@gmail.com>
Sent: Tuesday, January 8, 2019 8:10 AM
To: Gardner, Howard Earl
Subject: Re: MI Theory

I'd like to thank you for your attention. And I'd be glad to answer your questions, as far as I can.

Sincerely

DND

Em segunda-feira, 7 de janeiro de 2019, Gardner, Howard Earl <hgasst@gse.harvard.edu> escreveu:

thanks for your note. I'd be happy to give you my thoughts about the questions you raise. In return, I'd appreciate if you would answer a few questions. Please let me know if you are willing to do that.

best wishes

hg

Howard Gardner
Hobbs Professor of Cognition and Education
Harvard Graduate School of Education
[13 Appian Way](#)
Longfellow Hall 235
Cambridge, MA 02138

Voice: 617-496-4929
Fax: 617-496-4855
www.howardgardner.com
e-mail: howard_gardner@harvard.edu

From: Duarte Nuno Duarte <duarte.duarte11@gmail.com>
Sent: Saturday, January 5, 2019 8:53 PM
To: Gardner, Howard Earl
Subject: MI Theory

Dear Professor Howard Gardner,

I am an history teacher in Portugal, and I am writing my M.A, thesis - just finishing - about a perspective of historical education for the XXI century based on your MI theory.

I had some pretty encouraging findings, for instance, concerning about the correlation that we might perceive between the students' intelligence profile and the results on some contextualized tasks. But I have something to ask you about:

I drew, a priori, an intelligence profile for all the students, and I noticed that only the students that stood out in some intelligence, according to the drawn profile, were able to get highlighted results in tasks that demanded that kind of intelligence. Only those students were able to catch up high levels of creativity and some kind of transcendence.

And one of the things that captives me more in your theory is the creativity. And I want to ask you if, even though all intelligences might be trained and developed, do you think that only those that, by their nature, have more predispositions to a certain intelligence can transcend themselves and be truly creatives in the context of that intelligence? What's the connection about intelligence profile and potential creativity?

I'm sorry for my English, but it's very untrained.

Sincerely,

Duarte Nuno Duarte



Sem vírus. www.avast.com